

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

Importancia de la educación emocional en el aprendizaje de los niños de la I.E.I. N° 352 La Culluna Cutervo Región Cajamarca.

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de Educación Inicial

Investigadores: Bach. Cieza Vargas Deisy Judyth

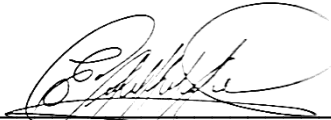
Bach. Requejo Barturen Maria Elsa

Asesor: Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino.

Lambayeque, 2026

Importancia de la educación emocional en el aprendizaje de los niños de la I.E.I. N° 352 La Culluna Cutervo Región Cajamarca.

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de Educación Inicial

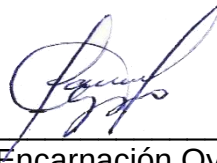


Bach. Requejo Barturen Maria Elsa
Autora

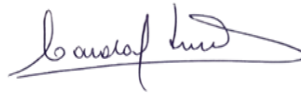


Bach. Cieza Vargas Deisy Judyth
Autora

Aprobado por:



Dr. Manuel Encarnación Oyague Vargas
Presidente



Dra. Carola Amparo Smith Maguiña
Secretaria



Dra. Milagros del Pilar Cabezas Martínez
Vocal



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
Asesor

Lambayeque, 2026

Acta de sustentación



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 602-2026

Siendo las 18:30 horas, del día lunes 10 de agosto 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/yom-cazs-ysi> por mandato de la Resolución N° 2502-2026-D-FACHSE de fecha 31 de julio de 2026 que autoriza la reprogramación sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 2141-2025-D-FACHSE de fecha 12 de junio de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dr. MANUEL ENCARNACIÓN OYAGUE VARGAS
Secretario(a)	: Dra. CAROLA AMPARO SMITH MAGUÑA
Vocal	: M.Sc. MILAGROS DEL PILAR CABEZAS MARTINEZ
Asesor(a) Metodológico	: Dr. MARIO VICTOR SABOGAL AQUINO
Asesor(a) Científico	:

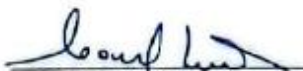


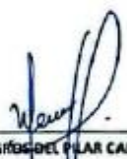
Con la finalidad de evaluar la(él) Tesis titulada(o): IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE LA I.E.I. N° 352 LA CULLUNA CUTERVO REGION CAJAMARCA. Presentada por CIEZA VARGAS, DEISY JUDYTH Y REQUEJO BARTUREN, MARIA ELSA para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Inicial.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, obteniendo el calificativo de 15 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de REGULAR. Siendo las 19:20 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


Dr. MANUEL ENCARNACIÓN OYAGUE VARGAS
PRESIDENTE(A)


Dra. CAROLA AMPARO SMITH MAGUÑA
SECRETARIO(A)


M.Sc. MILAGROS DEL PILAR CABEZAS MARTINEZ
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

Constancia de verificación de originalidad

Yo, Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino, usuario revisor de la tesis titulada: **Importancia de la educación emocional en el aprendizaje de los niños de la I.E.I. N° 352 La Culluna Cutervo Región Cajamarca**. Cuyos autores son Bach. Cieza Vargas Deisy Judyth y Requejo Barturen Maria Elsa, identificadas con documento de identidad N° 74364532 y 71083644; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 12 %, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituye plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 01 de mayo de 2026



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
DNI: 16502269
Asesor

Se adjunta:

- * Resumen del Reporte automatizado de similitudes
- * Recibo Digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE LA I.E.I. N° 352 LA CULLUNA CUTERVO REGION CAJAMARCA

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

11%

FUENTES DE INTERNET

8%

PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz
Gallo

Trabajo del estudiante

2%

2

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

repositorio.unprg.edu.pe:8080

Fuente de Internet

1%

4

repositorio.unae.edu.ec

Fuente de Internet

1%

5

repositorio.unc.edu.pe

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

7

es.scribd.com

Fuente de Internet

<1%

8

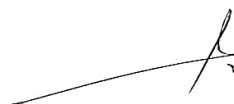
core.ac.uk

Fuente de Internet

<1%


Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
DNI: 16502269
Asesor

9	archive.org Fuente de Internet	<1 %
10	repositorio.umariana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
11	www.dykinson.com Fuente de Internet	<1 %
12	repository.unab.edu.co Fuente de Internet	<1 %
13	Submitted to PREGRADO Trabajo del estudiante	<1 %
14	prezi.com Fuente de Internet	<1 %
15	Gelves Ibarra, Juan Sebastián Hernández Lerma, Dora Jacqueline Landazábal Sandoval, Karen Dayana Mancipe Bonilla et al. "Educación emocional como estrategia pedagógica para el reconocimiento de la diversidad en estudiantes de segundo grado de básica primaria del colegio Distrital Gran Yomasa, Bogotá D.C.", Universidad El Bosque (Colombia), 2025 Publicación	<1 %
16	Lorena Fernanda Cusme Velez, Abigail Estefania Gonzalez Gonzalez, Alisson Stephanie Tagua Lara. "The role of emotional	<1 %



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
DNI: 16502269
Asesor

education in meaningful learning in early childhood: A study at the Antioquia early education center", Nexus Research Journal, 2025

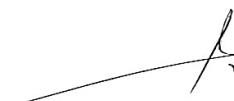
Publicación

17	repositorio.ual.es Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Estatal Amazonica- Trabajo del estudiante	<1 %
19	revista-tsafiki.org Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	Submitted to Fundación Universitaria Los Libertadores Trabajo del estudiante	<1 %
22	Sylva Lazo, Maritza Yesenia. "La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador.", Universitat de Barcelona (Spain) Publicación	<1 %
23	repositorio.uflo.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
24	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %



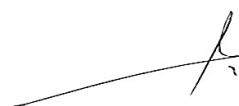
Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
DNI: 16502269
Asesor

25	Submitted to Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	<1 %
	Trabajo del estudiante	
26	repositorio.untumbes.edu.pe	<1 %
	Fuente de Internet	
27	Submitted to Caribbean University	<1 %
	Trabajo del estudiante	
28	Submitted to Escuela de Educacion Superior Pedagogica Pública Teodoro Peñaloza	<1 %
	Trabajo del estudiante	
29	Submitted to Universidad de Manizales	<1 %
	Trabajo del estudiante	
30	estudiosdeasiayafrika.colmex.mx	<1 %
	Fuente de Internet	
31	repositorio.unan.edu.ni	<1 %
	Fuente de Internet	
32	Submitted to Berlin School of Business and Innovation	<1 %
	Trabajo del estudiante	
33	Dometila Mamani-Jilaja, Diomedes Ccaso-Benito, Ruth Marisol Mamani-Ticona, Caleb Josein Mamani-Apaza et al. "General intelligence and motor skills in children of initial education", Retos, 2025	<1 %
	Publicación	



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
DNI: 16502269
Asesor

34	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	<1 %
35	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 %
36	portal.amelica.org Fuente de Internet	<1 %
37	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
38	revistas.um.es Fuente de Internet	<1 %
39	www.cpacf.org.ar Fuente de Internet	<1 %
40	Submitted to Lima Pregrado Trabajo del estudiante	<1 %
41	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	<1 %
42	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
43	dspace.unach.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
44	editorial.ucp.edu.co Fuente de Internet	<1 %



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
DNI: 16502269
Asesor

45	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
46	repositorio.udh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
47	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
48	Duran Ponce, Grethsy Stephanie. "Estrategias competitivas y su impacto en la calidad de servicios de los restaurantes de dos tenedores de la región de Puno, periodo 2020 - 2021", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
49	Submitted to Foundation University, Islamabad Trabajo del estudiante	<1 %
50	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca Trabajo del estudiante	<1 %
51	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
DNI: 16502269
Asesor

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Cieza Vargas Deisy Judyth Requejo Barturen Maria Elsa
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL APRENDI...
Nombre del archivo: i_os_de_la_I.E.I._N_352_La_Culluna_Cutervo_Region_Cajamarca...
Tamaño del archivo: 1.24M
Total páginas: 70
Total de palabras: 15,583
Total de caracteres: 92,877
Fecha de entrega: 01-may-2026 08:25p.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2949982729

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TEMA

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE LA I.E.I. N° 352 LA CULLUNA
CUTERVO REGION CAJAMARCA.

Presentada para optar el título de licenciado en ciencias de la
educación con mención en educación inicial

Investigadores: Bach. Cieza Vargas Deisy Judyth
Bach. Requejo Barturen Maria Elsa

Asesor: Dr. MARIO VICTOR SABOGAL AQUINO.

Lambayeque, 2026

Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.


Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
DNI: 16502269
Asesor

Dedicatoria

La investigación se realizó con una sumatoria de esfuerzos, dedicación y energías constantes que guiaron cada etapa del proceso. Es meritorio dedicarlo en primer lugar, al núcleo social (familia), cada uno de mis seres queridos han sido el pilar fundamental en mi formación personal y profesional, me han brindado apoyo incondicional en todo momento. Dedico estas líneas a cada docente y estudiante de la Institución Educativa, ellos fueron la fuente de inspiración para continuar fortaleciendo la educación emocional en beneficio de los niños y niñas. La dedicación es para ellos porque de una u otra manera contribuyeron a este logro, dedico el logro y digo meta alcanzada con perseverancia y compromiso.

Bach. Cieza Vargas Deisy Judyth

El camino recorrido es arduo y necesita constancia, sacrificio y motivación permanente. Esa motivación viene de otros investigadores, docentes, padres de familia, estudiantes, es por ello que los frutos de este trabajo los dirijo a mi familia, por su apoyo incondicional, ellos son el motor que impulsa cada uno de mis objetivos y por estar presente en cada momento importante de mi vida. Dedico este logro a todos aquellos docentes que, con vocación y entrega, contribuyen a la formación integral de los estudiantes, dirigido a mis maestros que son el ejemplo de compromiso educativo. Este esfuerzo representa un paso más en la búsqueda de una educación basada en valores y en la formación emocional de los niños.

Bach. Requejo Barturen Maria Elsa

Agradecimiento

El trabajo se ha concretado debido al apoyo de diversas personas que, con su guía y orientación, contribuyeron en su desarrollo, por ello mi gratitud con cada una de ellas. Agradezco de manera especial a nuestro asesor, Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino, quien con sus conocimientos y experiencia supo guiarnos en todo el proceso. Hago llegar mi gratitud a los docentes de la universidad, quienes brindaron enseñanzas valiosas que permitieron consolidar este estudio. Los diversos fragmentos han sido contruidos en conjunto, en constante armonía, a fin de que el presente trabajo tenga utilidad en el ámbito educativo y contribuya al desarrollo de la educación emocional, pero por sobre todo en los aprendizajes.

Bach. Cieza Vargas Deisy Judyth

Agradezco profundamente a todas las personas que hicieron posible la realización de esta investigación. En especial, a nuestro asesor por su acompañamiento constante y por compartir sus conocimientos de manera desinteresada durante el desarrollo de este trabajo. De igual manera, agradezco a mi familia por su apoyo incondicional y por brindarme las energías necesarias para culminar esta etapa. Así también, a la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, por permitirnos desarrollar este estudio que busca aportar, tal como una herramienta útil, al fortalecimiento del aprendizaje en los niños.

Bach. Requejo Barturen Maria Elsa

ÍNDICE GENERAL

Acta de sustentación	iii
Dedicatoria	xii
Agradecimiento.....	xiii
ÍNDICE GENERAL	xiv
ÍNDICE DE TABLAS.....	xvii
RESUMEN.....	xviii
ABSTRACT	xix
INTRODUCCIÓN.....	20
CAPÍTULO I DISEÑO TEÓRICO.....	23
1.1. Antecedentes teóricos	23
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	23
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	25
1.1.3. Antecedentes locales.....	28
1.2. Bases teóricas.....	30
1.2.1. Teoría sociocultural del aprendizaje y educación emocional	30
1.2.2. Definición de educación emocional.....	34
1.2.2.1. Etimología de educación.....	34
1.2.2.2. Contenido conceptual de educación	34
1.2.2.3. Etimología de emoción	35
1.2.2.4. Contenido conceptual de emoción.....	36
1.2.2.5. Educación emocional.....	36
1.2.2.6. Definición de programa de educación emocional	38

1.2.2.7. Dimensiones de la educación emocional	39
1.2.3. Aprendizaje en niños de 4 años.....	40
1.2.3.1. Definición de aprendizaje.....	40
1.2.3.2. Aprendizaje en niños de cuatro años	42
1.2.3.3. Dimensiones del aprendizaje	43
1.3. Definición y operacionalización de variables	44
CAPÍTULO II DISEÑO METODOLÓGICO.	50
2.1. Diseño de contrastación de hipótesis/procedimiento a seguir en la investigación	50
2.1.1. Tipo de investigación.	50
2.1.2. Diseño de la investigación.	50
2.2. Población, muestra.....	51
2.3. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales	51
2.4. Métodos y procedimientos para la recolección de datos.	53
2.5. Análisis estadístico de los datos.....	55
CAPÍTULO III RESULTADOS	57
3.1. Análisis de los resultados por objetivos.....	57
3.1.1. Análisis del objetivo general.....	57
3.1.2. Análisis del primer objetivo específico	58
3.1.3. Análisis del segundo objetivo específico.....	61
3.1.4. Análisis del tercer objetivo específico	62
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN DE RESULTADOS	63
CAPITULO V PROGRAMA DE INTERVENCION	73
CONCLUSIONES.....	103
RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS	105
ANEXOS.....	109

FICHA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE EN NIÑOS DE 4 AÑOS	109
Objetivo del instrumento.....	109
Instrucciones	109
Escala de valoración	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 distribución de la población por sexo	51
Tabla 2 Programa de intervención según problema identificado	57
Tabla 3 nivel de aprendizaje cognitivo	58
Tabla 4 Nivel de aprendizaje socioemocional	59
Tabla 5 Nivel de aprendizaje conductual	60
Tabla 6 Fundamentación teórica del programa de educación emocional	61

RESUMEN

El objetivo del estudio fue proponer un programa de educación emocional para mejorar el aprendizaje en los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 352 La Culluna, Cutervo, región Cajamarca. La metodología empleada correspondió a un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo con propuesta. La población estuvo conformada por 26 niños de educación inicial, a quienes se les aplicó una ficha de observación estructurada con escala de valoración, que permitió evaluar el aprendizaje en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual. Los hallazgos evidenciaron que un alto porcentaje de estudiantes se ubicó en los niveles de inicio y proceso, específicamente 74% en la dimensión cognitiva, 80% en la socioemocional y 88% en la conductual, lo que refleja limitaciones en la comprensión, la interacción social, la autorregulación y la participación en el aula. Lo hallado fue la base para diseñar el programa de educación emocional. Dicho programa posee 12 sesiones, las cuales se fundamentan en las teorías de Vygotsky y Bisquerra. Los enfoques orientan el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades socioemocionales. En efecto, el fortalecimiento de las competencias emocionales se convierte en el elemento básico para mejorar el aprendizaje en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual.

Palabras clave: cognición, emociones, conducta, autorregulación, interacción, desarrollo infantil, habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

The objective of the study was to propose an emotional education program to improve learning in 4-year-old children at I.E.I. N.º 352 La Culluna, Cutervo, Cajamarca region. The methodology followed a quantitative approach, of a descriptive–propositional. The population consisted of 26 preschool children, to whom a structured observation checklist with a rating scale was applied, allowing the evaluation of learning in its cognitive, socio-emotional, and behavioral dimensions. The findings showed that a high percentage of students were at the initial and in-process levels, specifically 74% in the cognitive dimension, 80% in the socio-emotional dimension, and 88% in the behavioral dimension, reflecting limitations in comprehension, social interaction, self-regulation, and classroom participation. These findings served as the basis for designing the emotional education program. This program consists of 12 sessions and is grounded in the theories of Vygotsky and the Bisquerra. These approaches guide the development of emotional awareness, emotional regulation, and socio-emotional skills. Consequently, strengthening emotional competencies becomes a fundamental element for improving learning in its cognitive, socio-emotional, and behavioral dimensions.

Keywords: cognition, emotions, behavior, self-regulation, interaction, child development, socio-emotional skills.

INTRODUCCIÓN

La educación emocional y el aprendizaje constituyen variables fundamentales en el desarrollo integral de los niños en edad inicial, en tanto permiten comprender no solo los procesos cognitivos, sino también los factores emocionales y conductuales que influyen en la adquisición de conocimientos. Entender el aprendizaje desde las primeras etapas escolares es fundamental, porque en esta edad se mezclan y fortalecen los conocimientos, las emociones, las interacciones, las actitudes. Es por ello que proponer o trabajar la educación emocional implica orientarla al desarrollo de competencias para reconocer, expresar y regular las emociones. Por supuesto el aprendizaje se manifiesta en cambios en la conducta y en la capacidad de actuar, integrando dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales.

Sobre los aprendizajes y sus intentos de solucionarlos desde programas de educación emocional, hay diversos trabajos. Los estudios internacionales evidencian que el desarrollo insuficiente de habilidades socioemocionales afecta directamente el aprendizaje infantil. Las pesquisas, elaboradas en los últimos tres años resaltan que un número significativo de niños en edad preescolar presenta dificultades en la regulación emocional, la interacción social y la participación en actividades educativas, lo cual repercute en su desempeño académico. Si no hay un trabajo articulado de los conocimientos, emociones y actitudes o conductas con los aprendizajes esta situación puede generar mayores problemas de rendimiento académico y de ese modo se pone de manifiesto la urgencia por implementar programas de educación emocional que permitan fortalecer dichas competencias desde edades tempranas.

La realidad peruana, analizada desde las óptimas educativas y sociales es compleja y dinámica. Los cambios constantes llevan a cuestiones sin salida y el problema se acrecienta porque las soluciones se ofrecen mayormente desde lo cognitivo, pero no desde lo emocional o conductual. Por ello la realidad educativa peruana refleja problemáticas similares en Puno, Piura, Lambayeque, Cajamarca, Lima, donde se observa que los niños de educación inicial presentan limitaciones en la expresión de emociones, la convivencia y el desarrollo de habilidades cognitivas básicas. Las

dificultades que han identificado los especialistas resaltan la ausencia de estrategias pedagógicas sistemáticas orientadas al desarrollo emocional, lo cual repercute negativamente en el aprendizaje.

Cajamarca, una región importante del Perú, por su carácter andino tiene ciertas particularidades y se entretajan en su seno un conjunto de problemáticas educativas y sociales. Uno de los problemas que más destaca en la región se asocia con los aprendizajes, si este se observa desde el nivel inicial, se encuentra escasa documentación oficial, aunque en el lugar los docentes indican que existen brechas en el desarrollo educativo de los niños, especialmente en instituciones educativas de Chota, Cutervo, Santa Cruz, Bambamarca, San Ignacio. En estas circunscripciones geográficas los factores sociales y emocionales parecen tener relación directa con el proceso de aprendizaje. Desde luego, las condiciones se agravan en contextos locales como la provincia de Cutervo, donde las limitaciones en recursos educativos y estrategias pedagógicas dificultan el desarrollo integral del niño.

Descrita esta problemática y si se analiza a nivel institucional, concretamente en la I.E.I. N.º 352 La Culluna, se observa a simple vista que alto porcentaje de niños de 4 años se encuentra en niveles de inicio y proceso en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual; sin embargo, esa realidad no ha sido documentada hasta ahora, por ello resulto ser el punto de partida para tesis. La data recogida ha demostrado que existen dificultades en la comprensión, la interacción social, la autorregulación y la participación en el aula. El problema descrito pone de manifiesto la necesidad de intervenir mediante propuestas pedagógicas que integren el desarrollo emocional y el aprendizaje.

En ese marco, la investigación tuvo como objetivo general proponer un programa de educación emocional para mejorar el aprendizaje en los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 352 La Culluna, Cutervo, región Cajamarca. Asimismo, se plantearon como objetivos específicos diagnosticar el nivel de aprendizaje en los niños, fundamentar teóricamente el programa de educación emocional y diseñar el programa orientado a la mejora del aprendizaje.

En relación con lo anterior, las preguntas de investigación se orientaron a determinar cuál es el nivel de aprendizaje de los niños, cómo se fundamenta teóricamente un programa de educación emocional y de qué manera se diseña una propuesta que contribuya a mejorar el aprendizaje en sus dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales.

La investigación se justifica en el ámbito teórico, en tanto permite ampliar el conocimiento sobre la relación entre educación emocional y aprendizaje infantil; en el ámbito metodológico, debido a la aplicación de una ficha de observación estructurada que permitió registrar el aprendizaje de manera integral; y en el ámbito práctico, porque propone un programa aplicable en contextos educativos reales, contribuyendo a mejorar el desempeño de los niños.

Los resultados demuestran que una gran cantidad de estudiantes presenta niveles bajos de aprendizaje, y esto se presenta de manera frecuente en las tres dimensiones evaluadas. Luego de haber determinado que el nivel de aprendizaje es bajo y por consiguiente presenta ciertas limitaciones, ha sido posible diseñar el programa de educación emocional. El programa en mención busca superar las limitaciones de acuerdo a cada una de sus dimensiones y según las necesidades que surgen al evaluar detalladamente el problema con los indicadores e ítems correspondientes.

La tesis se organizó en cinco capítulos. El Capítulo I presenta el diseño teórico, el cual a su vez contiene antecedentes de la investigación (según los últimos 5 años), bases teóricas vigentes y aplicables a la realidad educativas, así como la definición de variables. El Capítulo II contiene diseño metodológico, y este a su vez está constituido por enfoque, tipo y diseño del estudio, debidamente fundamentado en los autores más relevantes de la metodología, la población, los instrumentos de recojo de datos, los instrumentos de análisis de los datos. El Capítulo III presenta los resultados obtenidos debidamente organizados por objetivos y dimensiones. El Capítulo IV contiene discusión de los resultados. El Capítulo V es la sección que tiene al programa de intervención. Por último, se incluye las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

CAPÍTULO I DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes teóricos

1.1.1. Antecedentes internacionales

Conte et al. (2023), en el estudio titulado *“Apoyo a la salud mental y al aprendizaje académico en preescolares a través del programa PROMEHS: un estudio de formación docente”*, tuvieron como objetivo evaluar la eficacia de un programa de educación socioemocional en niños de educación inicial en contextos europeos. La metodología empleada fue de tipo cuasiexperimental, con una muestra de 784 niños de 4 y 5 años, distribuidos en grupo experimental y grupo de control en lista de espera; el programa fue implementado durante seis meses mediante docentes previamente capacitados. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las competencias socioemocionales, conductas prosociales y desempeño académico, además de una disminución en problemas emocionales y conductuales. La investigación concluyó que la educación emocional integrada en el currículo escolar favorece directamente el aprendizaje y el bienestar infantil. Este estudio aporta a la presente tesis al evidenciar que el desarrollo emocional constituye un factor clave en el logro de aprendizajes significativos en niños de nivel inicial, reforzando la pertinencia de implementar programas educativos basados en actividades lúdicas.

Hosokawa et al. (2024), en la investigación titulada *“Fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la primera infancia: estudio de intervención sobre la efectividad del aprendizaje socioemocional”*, tuvieron como objetivo analizar el impacto de un programa de educación emocional en niños de educación inicial en Japón. La

metodología utilizada fue de tipo intervención con diseño no aleatorizado, aplicando evaluaciones antes y después del programa en niños de 4 y 5 años, mediante instrumentos estandarizados de medición socioemocional. Los resultados mostraron que los niños del grupo experimental presentaron una reducción significativa en problemas emocionales y conductuales, así como mejoras en la autorregulación y la interacción social. La investigación concluyó que el desarrollo de habilidades emocionales en edades tempranas contribuye significativamente a la adaptación escolar y al aprendizaje. Este antecedente aporta a la presente tesis al sustentar que la educación emocional fortalece capacidades esenciales que influyen directamente en el proceso de aprendizaje de los niños.

Medina et al. (2024), en el estudio titulado *“La educación emocional y su importancia en el proceso de aprendizaje”*, tuvieron como objetivo analizar la relevancia de la educación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes. La metodología fue de tipo revisión teórica, basada en el análisis de diversos enfoques pedagógicos y psicológicos relacionados con las emociones y el aprendizaje. Los resultados destacaron que la educación emocional favorece la regulación de emociones, mejora la convivencia escolar y fortalece el rendimiento académico. La investigación concluyó que la educación emocional debe ser considerada como un componente fundamental dentro del proceso educativo. Este estudio aporta a la presente tesis al proporcionar sustento teórico sobre la relación directa entre educación emocional y aprendizaje, reforzando la importancia de su aplicación en el aula.

Cavioni et al. (2025), en la investigación titulada *“El viaje de Timmy al planeta Tierra: efectos a largo plazo de un programa de educación social y emocional en niños de educación inicial”*, tuvieron como objetivo evaluar los efectos sostenidos de un programa de educación emocional en niños preescolares. La metodología fue de tipo intervención educativa, incluyendo la aplicación de actividades estructuradas en el aula, capacitación docente y participación familiar, con evaluaciones a corto y largo plazo mediante instrumentos psicométricos. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la comprensión emocional, conducta prosocial y competencias sociales, así como una reducción de problemas conductuales. La investigación concluyó que los programas de educación emocional tienen efectos duraderos en el desarrollo integral del niño. Este antecedente aporta a la presente tesis al demostrar la efectividad de estrategias pedagógicas basadas en actividades lúdicas y narrativas para fortalecer el aprendizaje en niños.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Cristóbal (2024), en la tesis titulada *“Comunicación asertiva y autorregulación emocional en niños de 5 años de una institución educativa inicial, San Juan de Lurigancho”*, tuvo como objetivo determinar la relación entre ambas variables en estudiantes del nivel inicial. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo correlacional, aplicándose instrumentos validados para medir la comunicación y la autorregulación emocional. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre dichas variables, lo cual permitió concluir que el desarrollo emocional favorece habilidades comunicativas esenciales para el aprendizaje. Este estudio aporta a la presente investigación al evidenciar que la educación emocional

influye en capacidades fundamentales que fortalecen el proceso de aprendizaje en los niños.

Toledo (2024), en la tesis titulada *“La inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en niños de cinco años de la Institución Educativa N.º 20605, Santa Eulalia”*, tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en niños de educación inicial. La metodología fue de enfoque cuantitativo, con diseño correlacional, utilizando instrumentos estructurados para ambas variables. Los resultados demostraron una relación significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje, concluyéndose que los estudiantes con mayor desarrollo emocional alcanzan mejores niveles de logro académico. Este antecedente aporta a la presente tesis al sustentar empíricamente la influencia directa de la variable emocional en el aprendizaje infantil.

Jaramillo (2024), en la tesis titulada *“Inteligencia emocional y creatividad en niños de 4 años de una institución educativa inicial de Huánuco”*, tuvo como propósito establecer la relación entre la inteligencia emocional y la creatividad en niños de educación inicial. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño correlacional, aplicando instrumentos validados a niños de 4 años. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre ambas variables, lo que permitió concluir que el desarrollo emocional influye en procesos cognitivos asociados al aprendizaje. Este estudio aporta a la presente investigación al demostrar que la educación emocional impacta en dimensiones cognitivas clave desde edades tempranas.

Sandoval (2024), en la tesis titulada *“Estrategias lúdicas para autorregular emociones en niños del nivel inicial de una institución educativa pública de Huarmaca”*, tuvo como objetivo proponer estrategias pedagógicas para fortalecer la autorregulación emocional en niños de educación inicial. La metodología fue de enfoque aplicado, orientada al diseño de una propuesta educativa basada en actividades lúdicas. Los resultados evidenciaron que el uso de estrategias lúdicas favorece el desarrollo emocional y mejora la participación de los niños en el aula. Se concluyó que la educación emocional, trabajada mediante el juego, contribuye significativamente al aprendizaje. Este antecedente aporta a la presente tesis al reforzar la pertinencia del uso de actividades lúdicas como medio para desarrollar la educación emocional.

Lugo (2024), en la tesis titulada *“Desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula de niños de 5 años mediante actividades pedagógicas innovadoras”*, tuvo como objetivo fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel inicial. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción, aplicándose en un grupo de niños mediante estrategias innovadoras en el aula. Los resultados mostraron mejoras en la interacción social, la regulación emocional y la participación en actividades de aprendizaje. Se concluyó que el desarrollo de habilidades socioemocionales incide positivamente en el aprendizaje infantil. Este estudio aporta a la presente investigación al evidenciar el rol del docente en la promoción de la educación emocional como factor clave del aprendizaje.

Malca de la Fuente (2023), en la tesis titulada *“Desarrollo socioemocional en niños de cinco años en Lima”*, tuvo como objetivo comprender el desarrollo socioemocional en

niños del nivel inicial. La metodología fue de enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico hermenéutico, considerando la participación de estudiantes, docentes y familias. Los resultados evidenciaron que el desarrollo emocional se construye a partir de la interacción social y cultural, influyendo directamente en la disposición para el aprendizaje. Se concluyó que el entorno familiar y escolar desempeña un rol fundamental en el desarrollo emocional del niño. Este antecedente aporta a la presente tesis al reforzar la importancia del contexto educativo en la formación emocional y su relación con el aprendizaje.

1.1.3. Antecedentes locales

Durán (2025), en la tesis titulada *“Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N.º 83006, Baños del Inca – Cajamarca”*, tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en estudiantes del nivel básico. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional, considerando una muestra de 131 estudiantes y aplicando instrumentos estandarizados para ambas variables. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales, concluyéndose que el desarrollo emocional favorece la interacción social y el desenvolvimiento en el entorno educativo. Este estudio aporta a la presente investigación al demostrar que la inteligencia emocional influye en competencias esenciales que inciden indirectamente en el aprendizaje, reforzando su importancia en la formación integral del estudiante.

Amaya (2023), en la tesis titulada *“Programa de estrategias para el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial de una institución educativa de Cajamarca”*, tuvo como propósito diseñar e implementar un programa orientado al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en niños del nivel inicial. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo aplicado, empleando un diseño preexperimental con evaluación antes y después de la intervención. Los resultados mostraron mejoras significativas en la expresión emocional, la interacción social y la participación en actividades educativas, lo cual permitió concluir que el desarrollo socioemocional incide favorablemente en los procesos de aprendizaje en niños pequeños. Este antecedente aporta de manera directa a la presente tesis, ya que evidencia la efectividad de programas educativos basados en la educación emocional en el nivel inicial.

Chilón (2024), en la tesis titulada *“Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa Nuestra Señora de la Merced de Cajamarca”*, tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental correlacional, utilizando la observación para medir ambas variables en una muestra de estudiantes. Los resultados revelaron una correlación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo, concluyéndose que el desarrollo emocional facilita la interacción grupal y la construcción conjunta del aprendizaje. Este estudio aporta a la presente investigación al evidenciar que la dimensión emocional fortalece procesos de aprendizaje colaborativo, lo cual es transferible al nivel inicial mediante actividades lúdicas.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Teoría sociocultural del aprendizaje y educación emocional

Sobre la educación hay un sinnúmero de teorías, pero la que mejor refleja y explica la realidad emocional asociada al aprendizaje es la teoría sociocultural del aprendizaje, desarrollada por Vygotsky. No en vano, diversos estudios lo han considerado como referente esencial para comprender la relación entre educación emocional y aprendizaje en la primera infancia. La teoría plantea como eje central que la constitución de un aprendizaje significativo en los niños de cuatro años no se produce de manera aislada, sino que es producto de la interacción constante con su entorno social. Esto deja claro que los niños a través de sus interacciones diarias con sus amigos, docentes y comunidad van construyendo sus saberes tanto cognitivos como emocionales. En multitud de ejemplos, se hallan siempre de acuerdo los estudios contemporáneos en señalar que el niño aprende mediante la relación con otros, especialmente con los adultos y con sus pares. Vygotsky (1978) ha mucho tiempo ha dejado establecido que todo aprendizaje aparece primero en el plano social y luego en el plano individual, con lo cual deja claro que el desarrollo cognitivo está profundamente vinculado con la experiencia emocional del niño.

Cuando las conveniencias son analizadas desde el desarrollo infantil, por la naturaleza de las cosas, se evidencia que el aprendizaje no puede desligarse de la emoción. Colliver y Veraksa (2021) explican que el desarrollo emocional y el cognitivo conforman una unidad inseparable, especialmente en edades tempranas, donde las experiencias afectivas influyen en la forma en que el niño interpreta la realidad. Por ordenar el todo o dar la mejor forma posible al proceso educativo, resulta imprescindible reconocer que las emociones regulan esta forma de aprender, ya que influyen en la atención, la memoria, la motivación y la disposición para participar en las actividades escolares.

El contenido conceptual de la teoría sociocultural se centra en la mediación como elemento clave del aprendizaje. Vygotsky (1978) plantea que el conocimiento se

construye mediante la interacción entre el sujeto y su entorno, mediado por herramientas culturales como el lenguaje. La teoría define a esto como una especie de relación entre lo que el niño ya es capaz de hacer y aquello que puede lograr con la ayuda de otros. Existen tres clases de mediación que permiten comprender este proceso: la primera clase es la mediación social, que se desarrolla en la interacción con otras personas; la segunda clase es la mediación simbólica, que se expresa a través del lenguaje, los signos y el juego; la más importante de todas, en el contexto de la educación inicial, es la mediación emocional, que no se graba ni en mármol ni en bronce, sino en la razón de los niños, y sobre todo en su vivencia afectiva cotidiana.

Parte desconocida para enfoques tradicionales es el papel fundamental del juego en el aprendizaje. Vygotsky (1978) se ha ocupado ya de este aspecto y en su momento señaló que el juego permite al niño actuar más allá de su conducta habitual, desarrollando funciones psicológicas superiores, es decir que mediante el juego el niño no solo aprende a socializar, sino que mejora sus emociones, comunicación, razonamiento. En años posteriores como se observa Colliver y Veraksa (2021) destacaron que el juego favorece la autorregulación emocional, la imaginación y la interacción social, esto conduce directamente a la creatividad y los aprendizajes significativos. Los autores han resaltado que la inamovible llave del aprendizaje infantil es la parte lúdica, han señalado que los juegos configuran un espacio donde emoción y conocimiento se unen de tal modo que logran resultados significativos.

Los resultados significativos, dependen en gran medida también de múltiples formas de aprendizaje, pero antes de hablar de las múltiples formas de aprendizaje en la educación inicial, es necesario abordar con claridad lo que es la educación emocional. Este tipo de educación no solo es esencial para comprender el proceso educativo, sino que también es la pieza clave que como propuesta ayuda a enfrentar limitaciones, problemas, obstáculos que afectan directamente al aprendizaje infantil. Ya Bisquerra (2000) dejó claro que la educación emocional debe entenderse como proceso continuo que busca el desarrollo integral del individuo, esto equivale a decir que si las emociones se trabajan de manera adecuada entonces se tendrá buenos resultados en los exámenes, en las interacciones, en la expresión de emociones.

La educación emocional se presenta como una estrategia pedagógica fundamental que contribuye a que los seres humanos, específicamente los niños logren desarrollar los diversos componentes de sus aprendizajes. La educación emocional, se según las diversas investigaciones ayudan al desarrollo de competencias concretas tales como conciencia emocional (en niño se da cuenta de sus emociones como rabia, furia, alegría), la regulación emocional (si se ha dado cuenta que su enojo deriva de cosas internas que lo molestan, entonces puede limitar sus reacciones de pelea hacia sus compañeros) y las habilidades sociales (por lo tanto, buscará relacionarse de la mejor manera con sus compañeros). La educación emocional favorece el rendimiento académico. Bisquerra (2003) indicó que cada una de las competencias emocionales son piezas claves que permiten al niño desenvolverse de manera adecuada en su entorno, fortaleciendo su aprendizaje. El aprendizaje no solo es cognitivo (aprender a decir el nombre de las cosas, aprender el alfabeto, aprender oraciones; sino que también a decir las cosas correctamente, a hacerlas de manera correcta).

La teoría sociocultural es importante porque se centra en los puntos central de sociedad y cultura, vale decir que las personas del entorno influyen en la construcción de los aprendizajes. Por lo que se puede señalar que los aprendizajes conceptuales, emocionales, interactivos, procedimentales dependen mucho de las relaciones que se establecen con las demás personas. Esta teoría permite comprender que el aprendizaje en los niños de cuatro años requiere de la mediación docente para que estos puedan regular cada uno de los aprendizajes mediante un adecuado programa de intervención. Van der Veer (2020) ha comprendido mejor el rol de mediador del docente y señaló que el docente cumple funciones concretas como guía del aprendizaje. Una primera tarea, y por ende básica es la de facilitar que los niños de cuatro años construyan sus conocimientos en constante interacción con los otros. Una segunda tarea es que en ese proceso de interacción el docente debe ser guía para que aprendan a relacionarse, manejar los conflictos, aprendan a compartir experiencias, juguetes. Una tercera tarea es evaluar que esas tareas se hayan aprendido de manera correcta, si las tareas se aprendieron entonces debe fortalecer y ofrecer nuevos retos, sin las tareas se olvidas o presentan ciertos vacíos, deben ser regulados, mejorados. Lo hallado permite confirmar

que el aprendizaje no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe entenderse como un proceso dinámico y participativo.

Shabani, Khatib y Ebadi (2010) permite comprender un poco mejor la teoría sociocultural y se acerca a la zona de desarrollo próximo, y la entiende como un proceso de aprendizaje consistente en la identificación de fortalezas y limitaciones que deben ser cultivadas buscando alcanzar niveles cada vez más superiores. De acuerdo con ello, el proceso de aprendizaje va de lo simple a lo complejo y se trabaja siempre en interacción los que aprenden, de ese modo la teoría permite enmarcar el aprendizaje de los niños de cuatro años de tal forma que se reconozca la importancia del acompañamiento emocional y pedagógico en su desarrollo.

El acompañamiento docente es la pieza clave en cada proceso de aprendizaje de los niños. A simple vista, parece solo una tarea de la familia, pero en realidad es una sumatoria de esfuerzos entre familia y escuela, en esta última los docentes cumplen tareas especiales. Las tareas exigen que cada docente pueda generar ambientes afectivos seguros, promover el juego, fomentar la interacción social y acompañar la regulación emocional del niño. Las tareas exigidas y las acciones que se deben realizar demuestran que la educación emocional constituye una vía efectiva para mejorar el aprendizaje en la infancia.

La teoría del aprendizaje sociocultural es una teoría vigente y de fácil aplicabilidad a los temas de educación, aprendizaje, formación, interacción social. Cuando se trata de la educación básica regular y especialmente de la educación inicial, entonces esta se debe mirar con mucho cuidado. La educación de manera general, específicamente la educación emocional debe ser entendida como un proceso social de construcción constante orientado a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Estos aprendizajes implican que se debe aprender nuevas y buenas interacciones con los compañeros de aula, mejores conocimientos y habilidades académicas, mejores emociones y desde luego mejores actitudes. Todo ello debe ser orientado por el docente de aula. La teoría es clave para entender los roles tanto del docente como mediador, como de los niños para establecer muy buenas interacciones.

1.2.2. Definición de educación emocional

1.2.2.1. Etimología de educación

El contenido conceptual a partir de la etimología permite comprender que la palabra educación no nace como una simple transmisión de información, sino como una acción humana orientada a formar, acompañar y hacer crecer. Al comienzo de la majestuosa etimología, la palabra educación se vincula con dos raíces latinas: *educare* y *educere*. Amilburu (2026) en *Philosophica* explica que *educare* significa alimentar, cuidar, criar, conducir o guiar, mientras que *educere* significa extraer o sacar desde dentro aquello que ya existe como posibilidad en la persona. Esta definición compagina dos sentidos complementarios: por un lado, la presencia del adulto que orienta; por otro, el protagonismo del niño que desarrolla sus propias potencialidades.

Viniegra-Velázquez (2021) también recupera las raíces latinas *educare* y *educere*, señalando que la primera se asocia con criar, nutrir y dotar de conocimientos, mientras que la segunda implica guiar al estudiante desde dentro hacia fuera, es decir, promover su realización personal. La definición hace un acto de apertura conceptual, porque permite comprender que educar no es llenar al niño de contenidos, sino acompañarlo para que despliegue sus capacidades cognitivas, sociales, afectivas y expresivas.

Desde luego, la definición permite navegar desde el diagnóstico hasta la aplicación, examinando el caso con pensar que, en realidad, la educación inicial exige ambas direcciones: la maestra guía, pero el niño también descubre; la docente acompaña, pero el niño siente, expresa, juega, pregunta y aprende. Desde la perspectiva de Viniegra-Velázquez (2021), el término asume el significado de una práctica participativa cuando se orienta a despertar la iniciativa del educando y no solo a reproducir información externa.

1.2.2.2. Contenido conceptual de educación

La educación, por el contrario, suele estar definida como un proceso formativo amplio, intencional y social, mediante el cual la persona desarrolla capacidades para

vivir, convivir, pensar y actuar en un determinado contexto. Amilburu (2025) precisa que los sentidos de *educare* y *educere* no deben entenderse como excluyentes, sino como complementarios, porque el maestro guía desde fuera y el estudiante actualiza desde dentro sus propias posibilidades. En educación inicial, esta idea resulta central, debido a que los niños de cuatro años necesitan orientación afectiva, experiencias concretas, juego, lenguaje, seguridad y participación activa.

Viniegra-Velázquez (2021) permite reforzar esta lectura al diferenciar una educación pasiva de una educación participativa. La primera reduce al estudiante a receptor de información; la segunda reconoce su protagonismo en la construcción del conocimiento. Para la presente tesis, esta distinción es fundamental, porque el aprendizaje de los niños de cuatro años no debe ser entendido como repetición mecánica, sino como experiencia vivida, sentida y compartida.

1.2.2.3. Etimología de emoción

La palabra emoción es una de las que se tiene conocimiento desde la tradición latina y francesa, habiendo sido documentada como derivada del francés *émotion* y del latín *emovere*. Harper (2025), desde el Online *Etymology Dictionary*, explica que *emotion* procede del francés *émotion*, del antiguo francés *emouvoir*, y finalmente del latín *emovere*, cuyo sentido es mover hacia fuera, remover o agitar. Hasta entonces, aquello que hoy llamamos emoción era muchas veces confundido con pasiones, afectos o sentimientos, pero ha quedado claro a partir de la definición etimológica que la emoción implica movimiento interno que se exterioriza.

López Cassà (2005) recoge esta raíz al señalar que emoción significa “mover hacia”, vinculándola con el latín *movere*. Por lo tanto, donde produce un estrecho asociación entre cuerpo, pensamiento y conducta, la emoción aparece como una fuerza que moviliza al niño hacia una acción: acercarse, evitar, llorar, sonreír, participar, callar, explorar o pedir ayuda.

1.2.2.4. Contenido conceptual de emoción

El contenido conceptual de emoción alude a una respuesta compleja del organismo ante situaciones internas o externas que poseen significado para la persona. López Cassà (2005) sostiene que las emociones deben ser educadas y que la escuela forma parte de ese proceso, porque el desarrollo infantil no solo comprende capacidades cognitivas, físicas o lingüísticas, sino también afectivas y emocionales. En el niño de cuatro años, esta afirmación resulta especialmente importante, porque todavía se encuentra construyendo formas básicas de reconocer lo que siente, nombrarlo, expresarlo y regularlo.

Bisquerra (2003) considera que la educación emocional recoge aportes de diversas ciencias y se orienta al desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, la emoción no se reduce a un estado pasajero, sino que constituye una dimensión formativa que influye en la motivación, la convivencia, la atención, la seguridad personal y la disposición para aprender.

1.2.2.5. Educación emocional

Después de haber tratado la etimología y algunos conceptos previos de los términos, se observan que todos confluyen para dibujar una realidad concreta, es por ello que resulta fundamental revisar lo que han dicho algunos investigadores. Por ejemplo, Bisquerra (2003) definió a la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, lo cual debe entenderse como algo no terminado y que implica un trabajo asiduo para potenciar el desarrollo de competencias emocionales. Este tipo de definición observa a la educación emocional como elemento central del desarrollo integral de la persona, en tanto es el único elemento que puede aumentar el bienestar personal y social. El contenido dado es una de las más populares y más consistentes, por ello ha sido tomado en diversos estudios que tratan sobre emociones y aprendizaje infantil, la particularidad de esta definición radica en su aplicabilidad al currículo, a la tutoría, a la convivencia escolar y a los programas preventivos.

López Cassà (2005) por su parte logra definir la educación emocional en educación infantil como un proceso complejo y de trabajos concretos, por lo que recomienda analizar el contenido desde las edades tempranas. La definición indica que debe ser analizado desde edades muy tempranas, ya que los infantes están construyendo sus emociones y estas ayudan al desarrollo integral del niño. Esta definición también ha sido tomada como parte esencial de la educación inicial debido que permite comprender que el aprendizaje no depende solo de habilidades cognitivas (como comúnmente suele entenderse y desarrollarse en aulas), sino que también depende de la seguridad afectiva que tiene el niño para enfrentar la realidad educativa. Para los niños de los cuatro años, esta definición es clave, puesto que los niños de cuatro años están en una etapa de constante expresión emocional y con frecuencia establecen relaciones positivas con los demás.

Una definición importante ofrece Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning traducido como Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2026) institución que define el aprendizaje socioemocional como un marco que ayuda a cultivar habilidades y entornos favorables para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. El marco es el conjunto de normativas, acciones, actividades y tareas que los docentes, los padres y autoridades deben establecer y cumplir para poder alcanzar las habilidades cognitivas, sociales, emocionales y actitudinales. Esta definición es básica para entender que las emociones son construcciones que crean adecuadas condiciones para que se pueda alcanzar las metas, objetivos trazados en favor de las competencias. Con una buena serie de actividades, según esta definición, es posible lograr un mayor autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones.

Luego de haber revisado las tres básicas definiciones, es posible construir una que ayude a entender la educación emocional en la institución educativa objeto de estudio y especialmente para infantes de cuatro años. Atendiendo esa urgencia conceptual, se define aquí a la educación emocional como un proceso pedagógico (en tanto debe ser impulsado por los docentes en interacción con los niños) sistemático (se debe orientar al desarrollo emocional, cognitivo, interactivo y conductual), continuo (no

es posible trabajarlo solo en ciertos talleres, sino que se debe implementar cada día de manera transversal) y lúdico (para niños debe ser aplicado a través de una serie de juegos, dinámicas, teatro, etc.). Esta definición es la más acertada en tanto permitirá que los aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones; pero al mismo tiempo podrán fortalecer su participación, convivencia y disposición para el aprendizaje. La definición derivada de las anteriores, se caracteriza por su sentido preventivo, formativo y social. De esa manera la variable se convierte en una propuesta de intervención que busca responder a las dificultades observadas en el aprendizaje infantil.

1.2.2.6. Definición de programa de educación emocional

No basta con definir educación emocional para poder tener claridad sobre la propuesta, es necesario entender también lo que implica un programa de educación emocional. Así Bisquerra (2003) ofrece un acercamiento importante y define programa de educación emocional como una serie constante de actividades orientadas al desarrollo de competencias emocionales. En consecuencia, el programa debe contar con claros objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, establecer estrategias de intervención y evaluar resultados. Como se puede observar, las actividades emocionales deben ser sigilosamente establecidas y deben buscar desarrollar habilidades concretas en lo cognitivo, emocional y social. El programa de educación emocional, según esta definición no es una simple lista de dinámicas, sino una propuesta organizada que articula diagnóstico, planificación, aplicación y evaluación, además cada etapa debe estar correctamente supervisada y articulada.

La claridad de la definición, permite que se entienda el programa de educación emocional como un conjunto organizado de actividades lúdicas, expresivas, cooperativas y reflexivas, esto quiere decir que las actividades del programa incluirán juegos, expresiones múltiples para la edad de cuatro años, trabajos en equipos con los niños y breves reflexiones individuales y colectivas. Cada una de las actividades propuestas buscan fortalecer la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades socioemocionales de los niños de cuatro años. La utilidad del programa de educación emocional radica en que permite convertir la emoción en una experiencia pedagógica

observable, trabajada mediante cuentos, canciones, juegos, dramatizaciones, dibujos, diálogos guiados, actividades de convivencia. Cada actividad tiene un propósito y cada propósito debe ser alcanzado en beneficio del aprendizaje de los niños.

1.2.2.7. Dimensiones de la educación emocional

Para tener un completo esquema del programa de educación emocional, es necesario conocer sus componentes o dimensiones centrales. Los componentes se han organizado con base en los programas de educación emocional que proporcionaron Bisquerra y el marco internacional de aprendizaje socioemocional de CASEL. Por supuesto Bisquerra (2003) destacó los componentes como competencias y los agrupó en conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, competencia social y habilidades para la vida. CASEL (2026) por su parte entiende la educación emocional como un aprendizaje socioemocional y los componentes los reúne en autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Estas formas de entender el programa y sus dimensiones han servido como modelos, en consecuencia, se ha seleccionado tres dimensiones pertinentes para niños de cuatro años: conciencia emocional, regulación emocional y habilidades socioemocionales.

La primera dimensión es la conciencia emocional. Bisquerra (2003) permite entenderla como la capacidad para reconocer las propias emociones y comprender las emociones de los demás. En niños de cuatro años, esta dimensión se expresa cuando el niño identifica si está alegre, triste, molesto, asustado o tranquilo; además, cuando empieza a reconocer cómo se sienten sus compañeros. Solo por mencionar algunos indicadores, esta dimensión puede observarse cuando el niño nombra emociones, señala gestos faciales, Expresa mediante palabras o gestos si se siente alegre, triste, molesto o asustado ante una situación. y diferencia emociones básicas en situaciones de juego o cuento.

La segunda dimensión es la regulación emocional. Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional busca desarrollar competencias que ayuden a prevenir

impulsividad, agresividad, ansiedad y otras dificultades. Como suele pasar con lo relativo al aprendizaje infantil, la regulación emocional se le otorgó un papel central, porque el niño que no logra manejar su frustración puede abandonar una tarea, llorar, aislarse o reaccionar impulsivamente. En esta tesis, la regulación emocional se entiende como la capacidad progresiva del niño para calmarse, esperar turnos, pedir ayuda, tolerar pequeñas frustraciones y continuar participando en actividades de aprendizaje.

La tercera dimensión es habilidades socioemocionales. CASEL (2026) ubica las habilidades de relación y la conciencia social como competencias fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje. En niños de cuatro años, esta dimensión se manifiesta cuando comparten materiales, escuchan a sus compañeros, respetan turnos, colaboran en juegos, expresan afecto y resuelven pequeños conflictos con apoyo docente. Esta dimensión es clave porque el aprendizaje en educación inicial ocurre en convivencia, mediante la interacción y la participación grupal.

De este modo, la variable educación emocional queda definida como una propuesta formativa que parte de la etimología de educar y emocionar: guiar, sacar de dentro, mover y expresar. En consecuencia, la educación emocional no solo enseña al niño a sentirse mejor, sino que crea condiciones concretas para aprender mejor, porque fortalece su seguridad, su lenguaje emocional, su convivencia y su participación activa en el aula.

1.2.3. Aprendizaje en niños de 4 años

1.2.3.1. Definición de aprendizaje

El contenido conceptual a partir de la etimología permite comprender que el aprendizaje no se limita a la adquisición de información, sino que implica un proceso activo de apropiación, transformación y aplicación del conocimiento. Desde sus orígenes, el término aprendizaje proviene del latín *apprehendere*, que significa “asir”, “captar” o “apoderarse de algo”, lo cual remite a la idea de tomar conocimiento mediante la

experiencia. Corominas (2008) explica que esta raíz etimológica vincula el aprendizaje con la acción de apropiarse activamente de la realidad, lo que supone una participación directa del sujeto en el proceso.

Esta definición compagina con enfoques contemporáneos que consideran el aprendizaje como un proceso dinámico y constructivo. Desde luego, la definición permite navegar desde el diagnóstico hasta la aplicación, examinando el caso con pensar que el niño no aprende solo recibiendo información, sino interactuando, experimentando y reconstruyendo significados. En ese sentido, el aprendizaje es entendido como un proceso mediante el cual el individuo capta, interpreta y reorganiza la información en función de sus experiencias previas. Schunk (2012) sostiene que el aprendizaje implica cambios relativamente permanentes en la conducta o en la capacidad de actuar, producto de la experiencia, lo cual refuerza la idea de que aprender no es solo saber, sino transformar la manera de actuar y comprender el entorno.

Hubo una definición anterior, centrada en el conductismo, que reducía el aprendizaje a un cambio observable de conducta; sin embargo, en la actualidad se dispone de una definición mucho más compleja, pero que abarca muchas más dimensiones. Schunk (2012) señala que el aprendizaje implica cambios relativamente permanentes en el comportamiento o en la capacidad de actuar, producto de la experiencia. Esta definición compagina la dimensión observable con la dimensión interna del sujeto, integrando procesos cognitivos, emocionales y sociales.

Illeris (2018) amplía esta perspectiva al señalar que el aprendizaje es un proceso tridimensional que involucra contenido, incentivo e interacción. Esto cambia la visión del aprendizaje como acumulación de conocimientos y lo redefine como un proceso dinámico en el que intervienen la motivación, la emoción y el contexto social.

Desde luego, la definición permite navegar desde el diagnóstico hasta la aplicación, examinando el caso con pensar que el niño no aprende en aislamiento, sino en interacción constante con su entorno.

La mirada de Vygotsky (1978) es el eje fundamental e indica que el aprendizaje debe ser entendido como proceso social mediado, en la que la interacción con otros permite el desarrollo de funciones superiores. Se ha tomado el trabajo de Piaget (1970), no como enfoque sino como un aporte a la definición y entiende como un proceso de construcción interna, donde el niño reorganiza sus esquemas mentales a partir de la experiencia. A pesar de estas diferencias, ambas posturas coinciden en que el aprendizaje es activo, progresivo y dependiente del desarrollo del niño. Hay que parafrasear y humanizar, sobre todo a partir de en la que la interacción con otros permite el desarrollo de funciones superiores.

Los precursores de la definición precisa para este término fueron las teorías psicológicas del aprendizaje, siendo sintetizado originalmente por enfoques conductistas, cognitivos y constructivistas. Debido a las propiedades dinámicas del aprendizaje, en la época actual se puede definir teniendo en cuenta que el estudio de este proceso sucede en dos fases: la primera es la adquisición de la información y la segunda es su aplicación en contextos reales.

A raíz de ello, se intentó establecer modelos integradores. Illeris (2018) describe que el aprendizaje incluye tres dimensiones fundamentales: cognitiva, emocional y social. Es importante destacar que esta integración resulta de manera eficaz para tratar una solución educativa, especialmente en el nivel inicial, donde el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado con la experiencia emocional.

1.2.3.2. Aprendizaje en niños de cuatro años

El aprendizaje en niños de cuatro años presenta características específicas relacionadas con su maduración biológica, cognitiva y emocional. m

Para entender el concepto de manera integral, es necesario acercarse a esta etapa considerando que el niño se encuentra en pleno desarrollo del pensamiento simbólico, el lenguaje y la socialización. Vygotsky (1978) complementa esta visión al señalar que el aprendizaje ocurre en interacción con otros, especialmente dentro de la zona de desarrollo próximo. Esto demuestra que el niño aprende mejor cuando recibe

apoyo emocional y pedagógico. Bisquerra (2003) destaca que las emociones influyen directamente en el aprendizaje, ya que afectan la motivación, la atención y la memoria. La primera mención es que el niño aprende mejor en un ambiente emocionalmente seguro; la segunda mención es que la ansiedad o el miedo pueden bloquear el aprendizaje; en ese sentido, la educación emocional se convierte en una estrategia fundamental.

1.2.3.3. Dimensiones del aprendizaje

El gran interés por el aprendizaje infantil exige profundizar el análisis en sus dimensiones o componentes, para poder determinar estas dimensiones, se ha tomado algunos modelos internacionales, los cuales ya han evaluado, validado y aplicado acertadamente instrumentos concretos.

La primera es la dimensión cognitiva, esta se caracteriza por considerar al aprendizaje como una serie de competencias para la adquisición y comprensión de conocimientos. Desde luego, los investigadores se han acercado a una lista de indicadores, pero sobre todo coinciden que estas agrupan atención, memoria, lenguaje y resolución de problemas. El aspecto de estos indicadores ha sido profundizado con ciertos ítems que se han establecido en instrumentos concretos con alta confiabilidad y validez. Un instrumento ampliamente validado es el Woodcock-Johnson Tests of Achievement, dicho instrumento se utilizó en el ámbito internacional para evaluar habilidades cognitivas y académicas.

Para evaluar estas habilidades Schrank, McGrew y Mather (2014) demostraron su alta confiabilidad y validez en diversos contextos educativos concretos en los cuales han medido con precisión las habilidades cognitivas, académicas de los niños.

La segunda es la dimensión socioemocional, este es un componente que contribuye mucho al análisis de los aprendizajes, vistos como habilidades y competencias marcadas por factores emocionales y sociales. Si se señala que son emocionales y sociales, entonces los indicadores e ítems se orientan principalmente hacia la evaluación de las interacciones y la presencia de ciertas emociones. Estos

indicadores e ítems, ya fueron medidos por instrumentos concretos en diversos contextos educativos de formación básica.

Uno de los instrumentos más reconocidos es el Social Skills Improvement System (SSIS), desarrollado por Gresham y Elliott (2008). El instrumento en mención contribuye a la evaluación de habilidades sociales (interacciones, relaciones interpersonales, es decir relación entre alumnos, relación docente estudiante). Del mismo modo este instrumento mide comportamientos relacionados con el aprendizaje de los niños. Este instrumento ha demostrado alta confiabilidad en estudios internacionales, específicamente en las que se han medido indicadores de aprendizaje infantil.

La tercera dimensión que se ha considerado es la conductual o de desempeño, como su nombre indica está orientada a evaluar las conductas diversas, así como también el modo como desempeñan sus tareas los estudiantes. De acuerdo con los especialistas en educación infantil, y especialmente en aprendizajes infantiles han demostrado que el aprendizaje se expresa en conductas observables. Todo lo que se aprende se reproduce, si el niño aprende a resolver los problemas con golpes o llanto, tiende a repetirlo de manera constante. De igual forma si aprende a ejecutar cosas a partir del premio o recompensa y no hace nada cuando no es compensado, entonces mantiene esa conducta y ese modo de aprender.

Esta dimensión, es fundamental para entender el aprendizaje, puesto lleva el plano de los comportamientos a un sistema de medición objetiva. Se han aplicado múltiples instrumentos para entender estos procesos. Un instrumento validado es el Early Development Instrument (EDI), desarrollado por Janus y Offord (2007). El instrumento ha sido probado en diversos trabajos ya que evalúa el desarrollo infantil en áreas clave, estas áreas son el lenguaje, cognición y comportamiento.

1.3. Definición y operacionalización de variables

Educación emocional: Bisquerra (2003) define la educación emocional como un proceso educativo continuo que desarrolla competencias para reconocer, expresar y

regular emociones, favoreciendo el bienestar personal, la convivencia social y el aprendizaje significativo en contextos educativos formales e informales.

Aprendizaje: Schunk (2012) sostiene que el aprendizaje es un proceso mediante el cual la experiencia produce cambios relativamente permanentes en la conducta o en la capacidad de actuar, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en el desarrollo del individuo.

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems
Educación emocional	Bisquerra (2003) define la educación emocional como un proceso educativo continuo que desarrolla competencias para reconocer, expresar y regular emociones, favoreciendo el bienestar y el aprendizaje.	Se medirá mediante la aplicación de un programa de actividades lúdicas (12 sesiones) orientadas a desarrollar competencias emocionales en niños de 4 años, observando su desempeño durante las actividades.	Conciencia emocional	Reconoce emociones básicas.	1. Señala en imágenes la alegría, tristeza, enojo o miedo cuando se le solicita.
				Identifica cómo se siente.	2. Indica mediante palabras o gestos cómo se siente durante una actividad.
				Reconoce emociones en otros.	3. Identifica mediante palabras o gestos la emoción que expresa un compañero.
				Diferencia emociones en imágenes.	4. Identifica la emoción representada en láminas o personajes de cuentos.
			Regulación emocional	Controla impulsos ante situaciones de frustración.	5. Mantiene la calma o retoma la actividad cuando esta no resulta como esperaba.
				Tolera la espera de turnos.	6. Espera su turno durante juegos o actividades grupales sin adelantarse.
				Expresa emociones sin agresividad.	7. Expresa su molestia mediante palabras o gestos sin golpear, empujar o arrojar objetos.
				Busca ayuda ante una dificultad.	8. Solicita ayuda a la docente cuando no puede continuar una actividad por sí mismo.

			Habilidades socioemocionales	Interactúa con sus compañeros.	9. Conversa o juega con otros niños durante las actividades.
				Comparte materiales.	10. Entrega o permite utilizar materiales o juguetes cuando otro niño los solicita.
				Respetar normas básicas.	11. Cumple las reglas indicadas por la docente durante las actividades.
				Coopera en actividades grupales.	12. Realiza la acción que le corresponde durante una actividad grupal.
Aprendizaje	Schunk (2012) define el aprendizaje como un proceso mediante el cual la experiencia produce cambios relativamente permanentes en la conducta o capacidad de actuar.	Se medirá mediante una ficha de observación estructurada con escala de valoración, aplicada durante las actividades pedagógicas para registrar el desempeño de los niños en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual.	Cognitiva	Reconoce colores básicos.	1. Identifica colores básicos en los objetos que se le presentan.
				Identifica formas.	2. Reconoce el círculo, cuadrado y triángulo cuando se le presentan.
				Comprende instrucciones simples.	3. Realiza la acción solicitada mediante una instrucción dada por la docente.
				Reconoce vocales.	4. Identifica las vocales presentadas mediante imágenes.
				Relaciona objetos según características comunes.	5. Agrupa objetos que presentan una característica común, como color, forma o tamaño.
				Resuelve situaciones problemáticas simples.	6. Selecciona una alternativa para continuar o completar un juego cuando se presenta una dificultad.

			Socioemocional	Muestra interés por las actividades de aprendizaje.	7. Se incorpora a la actividad propuesta y realiza las acciones indicadas por la docente.
				Mantiene la atención durante las actividades.	8. Permanece realizando la actividad mientras la docente desarrolla la consigna.
				Inicia las tareas propuestas.	9. Inicia la actividad propuesta después de recibir la indicación de la docente.
				Interactúa con otros durante el aprendizaje.	10. Realiza actividades de aprendizaje junto con sus compañeros cuando se le solicita.
				Expresa emociones durante las actividades de aprendizaje.	11. Expresa mediante palabras o gestos cómo se siente durante una actividad de aprendizaje.
				Persevera ante las dificultades.	12. Retoma la actividad después de encontrar una dificultad durante su realización.
			Conductual (desempeño)	Cumple las actividades asignadas.	13. Realiza la actividad indicada por la docente.
				Interviene durante las actividades.	14. Interviene mediante palabras, gestos o acciones durante las actividades propuestas.
				Sigue las normas del aula.	15. Cumple las reglas indicadas durante el desarrollo de las actividades.

				Persevera hasta completar las actividades.	16. Completa la actividad que inicia antes de pasar a otra actividad.
				Demuestra autonomía en las actividades.	17. Realiza las actividades sin requerir ayuda permanente de la docente.
				Aplica conocimientos previamente adquiridos.	18. Utiliza durante el juego colores, formas, vocales u otros contenidos trabajados previamente en las actividades de aprendizaje.

CAPÍTULO II DISEÑO METODOLÓGICO.

2.1. Procedimiento a seguir en la investigación

2.1.1. Tipo de investigación.

El estudio se desarrolló siguiendo un enfoque metodológico cuantitativo estructurado que permitió diagnosticar la realidad educativa y, posteriormente, plantear una propuesta de mejora. En este sentido, Hernández et al. (2014) señalan que el proceso metodológico debe responder de manera coherente al problema de investigación, permitiendo la recolección y análisis sistemático de datos. Asimismo, Creswell (2014) indica que las investigaciones pueden integrar fases diagnósticas y propositivas dentro de un mismo estudio, lo cual se aplicó en el presente trabajo.

El estudio fue de tipo descriptivo, ya que se centró en caracterizar el nivel de aprendizaje de los estudiantes sin manipular variables. Hernández et al. (2014) sostienen que la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y perfiles de un fenómeno. Además, el estudio se enmarcó dentro del enfoque descriptivo-propositivo, debido a que, además de describir la realidad, permitió formular una propuesta de mejora. Ñaupas et al. (2023) señalan que este tipo de investigación permite diagnosticar una realidad y plantear soluciones.

2.1.2. Diseño de la investigación.

El diseño fue descriptivo con propuesta, debido a que no se manipularon variables y la recolección de datos se realizó en un solo momento. Hernández et al. (2014) explican que los diseños descriptivos con propuesta observan los fenómenos en su contexto natural sin intervenir en ellos.

El esquema del diseño fue el siguiente:

M.....X1.....P

Donde:

M es la muestra de estudio

X1 es la observación realizada a la muestra

P es la propuesta

2.2. Población, muestra.

La población estuvo conformada por 26 niños de 4 años, pertenecientes a una institución educativa, de los cuales 11 fueron niños y 15 niñas.

En este caso, no se realizó muestreo, ya que se trabajó con la totalidad de la población. Méndez (2020) señala que cuando se estudia a todos los elementos de una población, se realiza un censo, eliminando la necesidad de seleccionar una muestra.

Se muestra a continuación la tabla de distribución de la población de estudio:

Tabla 1 distribución de la población por sexo

Género	Niños	Niñas	Total	%
Niños	11	15	26	100
Total	11	15	26	100

2.3. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales

La técnica utilizada fue la observación sistemática, la cual permitió registrar de manera directa los comportamientos y desempeños manifestados por los niños durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) señalan que la observación constituye una técnica apropiada cuando el investigador requiere registrar conductas, actitudes y desempeños tal como ocurren en su contexto natural, sin manipular las condiciones del estudio.

Se elaboró una ficha de observación estructurada tomando como base las dimensiones e indicadores reportados en instrumentos internacionales ampliamente utilizados para evaluar el aprendizaje y el desarrollo infantil, particularmente el Early Development Instrument (EDI) y el Social Skills Improvement System (SSIS), adaptándolos a las características de los niños de cuatro años.

La estructura de la ficha de observación se fundamentó en modelos internacionales ampliamente utilizados para la observación del aprendizaje y del desarrollo infantil. Entre ellos destacan el Early Development Instrument (EDI) desarrollado por Janus y Offord (2007), orientado a valorar diversas áreas del desarrollo infantil, y el Social Skills Improvement System (SSIS) de Gresham y Elliott (2008), utilizado para evaluar habilidades sociales y comportamientos relacionados con el aprendizaje. Asimismo, la organización de las dimensiones del aprendizaje tomó como referencia los planteamientos de Schunk (2012), quien sostiene que el aprendizaje se evidencia mediante cambios observables en el comportamiento y en las capacidades del estudiante, e Illeris (2018), quien explica que el aprendizaje comprende componentes cognitivos, emocionales y sociales.

Los indicadores e ítems fueron elaborados a partir de estos referentes teóricos y metodológicos, adaptándolos a las características evolutivas de niños de cuatro años. El instrumento completo se presenta en el Anexo 1.

Respecto a la validez, Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) indican que un instrumento posee validez cuando los indicadores representan adecuadamente el constructo que pretende medir. En el presente estudio, las dimensiones e indicadores proceden de modelos teóricos e instrumentos previamente desarrollados y validados en investigaciones educativas, garantizando la correspondencia entre la variable aprendizaje y los comportamientos observados.

En relación con la confiabilidad, Janus y Offord (2007) reportan adecuados niveles de consistencia interna para el EDI, mientras que Gresham y Elliott (2008) evidencian elevados coeficientes de confiabilidad para el SSIS. Estos antecedentes respaldan el empleo de dichas estructuras conceptuales como fundamento para la elaboración de la ficha de observación. Asimismo, Coolican (2017) señala que la consistencia interna de los instrumentos suele estimarse mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, considerándose aceptables valores superiores a 0.70.

Para la aplicación del instrumento se utilizaron papel bond, fichas impresas de observación, lápices, lapiceros y material didáctico empleado durante las actividades pedagógicas, recursos que facilitaron el registro sistemático de la información.

2.4. Métodos y procedimientos para la recolección de datos.

De acuerdo con la naturaleza cuantitativa del estudio, se emplearon los métodos analítico y sintético. El método analítico permitió descomponer las variables de estudio en dimensiones, indicadores e ítems observables, con la finalidad de evaluar de manera específica la educación emocional y el aprendizaje de los niños. El método sintético permitió integrar posteriormente los datos obtenidos en cada dimensión y sistematizarlos para determinar los resultados correspondientes a los objetivos de la investigación.

La recolección de datos se desarrolló mediante un proceso metodológico organizado en actividades sucesivas. La primera actividad consistió en coordinar con la dirección de la I.E.I. N.º 352 La Culluna y con la docente responsable del aula de cuatro años. Mediante esta coordinación se solicitaron las facilidades para desarrollar el trabajo de campo y se establecieron los días y momentos en los que se realizarían las observaciones, procurando no alterar el normal desarrollo de las actividades pedagógicas de los niños.

La segunda actividad estuvo orientada a organizar las condiciones necesarias para aplicar el instrumento. Se revisó la ficha de observación y se verificó la correspondencia de sus ítems con las dimensiones e indicadores establecidos en la operacionalización de las variables. Asimismo, se organizaron las fichas correspondientes a cada participante y se precisaron previamente los criterios que serían considerados para valorar las conductas observadas, con el propósito de aplicar los mismos criterios durante todo el proceso de recolección de datos.

La tercera actividad consistió en identificar las situaciones pedagógicas cotidianas en las cuales podían observarse las conductas establecidas en el instrumento. Debido a que los participantes eran niños de cuatro años, no se recurrió a interrogatorios ni a situaciones ajenas a su dinámica habitual. La observación se desarrolló durante

actividades propias de su jornada educativa, tales como momentos de interacción con sus compañeros, participación en actividades dirigidas por la docente, ejecución de tareas, juegos, cumplimiento de consignas y situaciones en las que los niños expresaban y regulaban sus emociones.

La cuarta actividad correspondió a la aplicación propiamente dicha de la ficha de observación. Durante las actividades pedagógicas se observó individualmente el comportamiento de los niños tomando como referencia los indicadores e ítems previamente establecidos. Cada conducta fue valorada únicamente cuando existieron manifestaciones observables que permitieran identificarla. De esta manera, la valoración no se sustentó en apreciaciones generales sobre el niño, sino en comportamientos concretos evidenciados durante el desarrollo de las actividades.

La quinta actividad consistió en registrar inmediatamente la información obtenida. Las conductas observadas fueron consignadas en la ficha correspondiente a cada niño de acuerdo con la escala de valoración establecida. Este procedimiento permitió evitar que los registros dependieran del recuerdo posterior del observador. Cuando una conducta no podía ser apreciada suficientemente en una primera situación, se continuaba observando al niño en las actividades siguientes hasta disponer de elementos suficientes para realizar el registro correspondiente, sin inducir artificialmente su comportamiento.

La sexta actividad comprendió el acompañamiento de la docente de aula durante el proceso de observación. Su participación permitió desarrollar la aplicación del instrumento dentro de situaciones conocidas y habituales para los niños, disminuyendo la posibilidad de generar inseguridad o cambios de comportamiento por encontrarse frente a una situación desconocida. Asimismo, las actividades fueron desarrolladas respetando el ritmo de aprendizaje y las características evolutivas propias de los niños de cuatro años.

La séptima actividad consistió en revisar las fichas de observación al término de cada jornada. Se comprobó que los ítems correspondientes a cada participante estuvieran debidamente registrados y que existiera correspondencia entre la conducta

observada y la valoración consignada. Esta revisión permitió identificar posibles omisiones y mantener uniformidad en los criterios utilizados durante la aplicación del instrumento.

La octava actividad comprendió la codificación de los resultados. Una vez culminada la aplicación de las fichas de observación, las valoraciones obtenidas fueron transformadas en datos cuantificables de acuerdo con la escala establecida en el instrumento. Los datos correspondientes a cada niño fueron organizados considerando las variables, dimensiones e indicadores evaluados.

La novena actividad consistió en elaborar la base de datos. Los registros codificados fueron trasladados a una matriz para su procesamiento estadístico. Antes de realizar los cálculos se efectuó una revisión comparativa entre las fichas originales y los datos incorporados en la matriz, con la finalidad de detectar y corregir posibles errores de digitación o codificación.

Finalmente, la información organizada fue procesada mediante estadística descriptiva, obteniéndose las frecuencias y porcentajes correspondientes. A partir de estos resultados se elaboraron las tablas de acuerdo con las variables, dimensiones y objetivos de la investigación, para posteriormente efectuar su interpretación y discusión.

El desarrollo secuencial de estas actividades permitió mantener criterios uniformes durante la recolección, registro, codificación y procesamiento de la información. En concordancia con Hadi et al. (2023), la aplicación de procedimientos estructurados contribuye a la rigurosidad y consistencia de los datos obtenidos, especialmente en investigaciones educativas en las que resulta necesario garantizar que la información registrada corresponda efectivamente a las conductas y desempeños observados.

2.5. Análisis estadístico de los datos

El análisis de los datos se realizó utilizando estadística descriptiva, empleando frecuencias absolutas y frecuencias relativas. Monje (2022) explica que la estadística

descriptiva permite organizar, resumir y presentar los datos de manera clara y comprensible. Los resultados fueron presentados en tablas, facilitando su interpretación y análisis.

CAPÍTULO III RESULTADOS

3.1. Análisis de los resultados por objetivos

3.1.1. Análisis del objetivo general

Proponer un programa de educación emocional para mejorar el aprendizaje en los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 352 La Culluna, Cutervo, región Cajamarca.

Tabla 2 Programa de intervención según problema identificado

Dimensión del aprendizaje	% que requiere intervención	Problema identificado	Sustento teórico	Intervención propuesta
Cognitiva	74% (39% inicio + 35% proceso)	Dificultades en comprensión, atención y resolución de tareas.	Vygotsky (1978) destaca la mediación social.	Actividades de conciencia emocional que mejoran atención y comprensión mediante reconocimiento de emociones.
Socioemocional	80% (46% inicio + 34% proceso)	Limitaciones en expresión emocional, interacción y motivación.	Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional desarrolla competencias clave para el aprendizaje.	Actividades de habilidades socioemocionales que fortalecen interacción, participación y motivación.
Conductual	88% (50% inicio + 38% proceso)	Problemas en normas, participación, autocontrol y perseverancia.	Vygotsky (1978) resalta la regulación mediante interacción.	Actividades de regulación emocional que promueven autocontrol, respeto de normas y participación activa.

La tabla presentada permite integrar los resultados del diagnóstico con la fundamentación teórica y la propuesta de intervención, evidenciando que los altos porcentajes de estudiantes en niveles de inicio y proceso reflejan la necesidad urgente de intervención en las tres dimensiones del aprendizaje. En ese sentido, cada problema identificado encuentra sustento en teorías educativas y psicológicas que explican su origen y, a su vez, orientan la propuesta de actividades del programa de educación emocional. De esta manera, se establece una relación directa entre diagnóstico, teoría e intervención, lo cual garantiza la coherencia y pertinencia del programa propuesto.

3.1.2. Análisis del primer objetivo específico

Diagnosticar el nivel de aprendizaje en los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 352 La Culluna, Cutervo, región Cajamarca.

Tabla 3 nivel de aprendizaje cognitivo

Dimensión cognitiva	Femenino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	4	15,4	6	23,1	10	39
En proceso	4	15,4	5	19,2	9	35
Logro esperado	2	7,7	3	11,5	5	19
Logro destacado	1	3,8	1	3,8	2	8
Total	11	42,3	15	57,7	26	100

Nota: datos obtenidos mediante la aplicación de la ficha de observación con escala de valoración a niños de 4 años.

El argumento de estos resultados se puede visualizar en los datos presentados, donde se evidencia que el 39% de los estudiantes se encuentra en el nivel inicio y el 35% en proceso, mientras que solo el 27% alcanza niveles de logro esperado y destacado. La investigación demuestra principalmente que el hallazgo está impregnado de la realidad que dibuja las cifras, las cuales indican un predominio de niveles bajos en el desarrollo cognitivo.

Basado en la observación de los valores porcentuales de frecuencias absolutas y relativas, queda clara y refleja una limitada capacidad de los niños para comprender, identificar y aplicar conocimientos básicos propios de su edad. Lo descrito es importante porque demuestra que el aprendizaje cognitivo en los estudiantes de 4 años presenta deficiencias que requieren atención inmediata.

En ese sentido, lo que se puede observar en la tabla está demostrando que lo encontrado se convierte en un elemento fundamental y exige que se intervenga a partir de estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo del pensamiento, la atención y la comprensión en los niños.

Tabla 4 Nivel de aprendizaje socioemocional

Dimensión socioemocional	Femenino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	5	19,2	7	26,9	12	46
En proceso	4	15,4	5	19,2	9	34
Logro esperado	2	7,7	3	11,5	5	19
Logro destacado	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	11	42,3	15	57,7	26	100

Nota: datos obtenidos mediante la aplicación de la ficha de observación con escala de valoración a niños de 4 años.

Los datos expuestos permiten advertir que el 46% de los estudiantes se ubica en nivel inicio y el 34% en proceso, mientras que solo el 19% alcanza el logro esperado, sin presencia de logro destacado. Este comportamiento porcentual evidencia una marcada tendencia hacia niveles insuficientes en el desarrollo socioemocional.

Al examinar la distribución de frecuencias, se pone de manifiesto que los niños presentan dificultades para expresar sus emociones, establecer relaciones adecuadas y desenvolverse con seguridad en el entorno escolar. En concordancia con estos resultados, se infiere que las habilidades socioemocionales no se encuentran consolidadas en esta etapa.

Tal situación adquiere relevancia debido a que el componente emocional constituye un soporte esencial para el aprendizaje. Por consiguiente, la información presentada revela la necesidad de implementar acciones orientadas al fortalecimiento de la educación emocional, como medio para mejorar la interacción social y la disposición hacia el aprendizaje.

Tabla 5 Nivel de aprendizaje conductual

Nivel de seriación	Femenino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	6	23,1	7	26,9	13	50
En proceso	4	15,4	6	23,1	10	38
Logro esperado	1	3,8	2	7,7	3	12
Logro destacado	0	0,0	0	0,0	0	0
Total	11	42,3	15	57,7	26	100

Nota: datos obtenidos mediante la aplicación de la ficha de observación con escala de valoración a niños de 4 años.

Las cifras permiten apreciar que el 50% de los estudiantes se encuentra en nivel inicio y el 38% en proceso, mientras que únicamente el 12% alcanza el nivel esperado, sin evidencias de logro destacado. Este patrón porcentual refleja un bajo desarrollo en las conductas necesarias para el aprendizaje.

A partir de la lectura detallada de los datos, se evidencia que los niños presentan limitaciones en la participación activa, el respeto de normas y la perseverancia en las actividades escolares. Dichos aspectos configuran un escenario donde el comportamiento no favorece el proceso educativo.

Bajo esta consideración, se reconoce que el componente conductual actúa como base del aprendizaje, ya que influye en la atención, la organización y la ejecución de tareas. En consecuencia, los resultados obtenidos permiten establecer que es indispensable promover estrategias que fortalezcan hábitos, actitudes y conductas favorables para el aprendizaje en los niños.

3.1.3. Análisis del segundo objetivo específico

Fundamentar teóricamente el programa de educación emocional para la mejora del aprendizaje en los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 352 La Culluna, Cutervo, región Cajamarca.

Tabla 6 Fundamentación teórica del programa de educación emocional

Autor	Aporte clave	Aplicación	Impacto en el aprendizaje
Vygotsky (1978)	Aprendizaje es social y mediado	Juegos grupales y guía docente	Mejora comprensión y participación
Bisquerra (2003)	Desarrollo de competencias emocionales	Actividades para reconocer y regular emociones	Aumenta motivación y atención

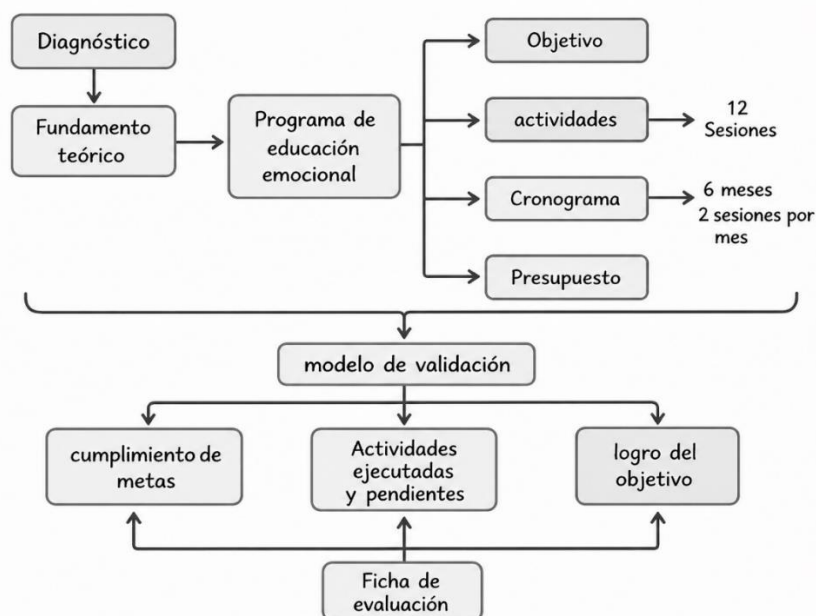
Nota: síntesis del fundamento teórico del programa de educación emocional.

La tabla sintetiza los fundamentos teóricos del programa, evidenciando que la educación emocional se sustenta en enfoques que integran lo cognitivo, emocional y social. Esto permite responder directamente al problema diagnosticado, caracterizado por bajos niveles en las tres dimensiones del aprendizaje.

3.1.4. Análisis del tercer objetivo específico

Diseñar un programa de educación emocional para la mejora del aprendizaje en los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 352 La Culluna, Cutervo, región Cajamarca.

Figura 1 diseño del programa de educación emocional



El esquema presentado permite comprender de manera integrada la estructura del programa de educación emocional, evidenciando que su diseño parte de un diagnóstico que identifica la problemática del aprendizaje, el cual se sustenta en un fundamento teórico que orienta su construcción. A partir de ello, se organiza el programa mediante componentes claramente definidos como el objetivo, las actividades distribuidas en 12 sesiones, el cronograma establecido en seis meses y el presupuesto necesario para su ejecución. Asimismo, se incorpora un modelo de validación que garantiza la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta, evaluando aspectos como el cumplimiento de metas, las actividades ejecutadas y pendientes, y el logro del objetivo. En ese sentido, la ficha de observación se constituye como un instrumento clave que permite verificar el funcionamiento del programa, asegurando que la propuesta no solo esté bien estructurada, sino que también sea viable, medible y orientada a mejorar el aprendizaje en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual.

CAPÍTULO IV DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.° 352 La Culluna muestran un escenario que requiere atención pedagógica, debido a que las mayores frecuencias se concentraron en los niveles inicio y en proceso en las tres dimensiones evaluadas. En la dimensión cognitiva, 10 niños (39 %) se ubicaron en inicio y 9 (35 %) en proceso, de manera que 19 de los 26 participantes todavía no alcanzaban los niveles de logro esperado o destacado. En la dimensión socioemocional, 12 niños (46 %) se encontraron en inicio y 9 (34 %) en proceso, representando 21 de los 26 evaluados. La situación fue todavía más marcada en la dimensión conductual, donde 13 niños (50 %) se ubicaron en inicio y 10 (38 %) en proceso; es decir, 23 de los 26 niños se concentraron en los dos primeros niveles. En conjunto, el diagnóstico muestra mayores dificultades en el componente conductual, seguido del socioemocional y, posteriormente, del cognitivo. Estos resultados justifican que la propuesta de educación emocional no se limite al reconocimiento de emociones, sino que incorpore regulación emocional, interacción, participación, autonomía, perseverancia y experiencias que apoyen el aprendizaje.

Al comparar estos hallazgos con Conte et al. (2023), se encuentra un punto importante de coincidencia. Estos autores trabajaron con 784 niños de cuatro y cinco años y comprobaron, después de implementar el programa PROMEHS durante seis meses, mejoras en competencias socioemocionales, conductas prosociales y desempeño académico, además de una disminución de problemas emocionales y conductuales. En La Culluna, el diagnóstico muestra precisamente debilidades en aquellos componentes que Conte et al. lograron fortalecer mediante una intervención socioemocional: 80 % de los niños se encuentra en inicio o proceso en la dimensión socioemocional y 88 % en esos mismos niveles en la dimensión conductual. La diferencia fundamental está en que Conte et al. evaluaron los cambios producidos después de ejecutar una intervención, mientras que en esta investigación los resultados corresponden al diagnóstico que fundamenta el diseño de la propuesta. Por ello, sus resultados no deben utilizarse para afirmar que el programa diseñado en La Culluna ya

produjo mejoras, sino para sustentar que una intervención de esta naturaleza resulta pertinente ante las necesidades identificadas.

Los resultados también encuentran respaldo en Hosokawa et al. (2024), quienes trabajaron con niños de cuatro y cinco años y encontraron, después de una intervención socioemocional, disminución de problemas emocionales y conductuales y mejoras en autorregulación e interacción social. Este antecedente resulta especialmente pertinente frente al 46 % de niños de La Culluna situado en inicio en el componente socioemocional y al 50 % ubicado en inicio en el componente conductual. Mientras Hosokawa et al. muestran lo que puede alcanzarse mediante un trabajo sistemático de habilidades emocionales, el diagnóstico realizado en La Culluna identifica el punto desde el cual debería iniciarse ese trabajo. La comparación permite comprender que las dificultades observadas en expresión emocional, participación, interacción, cumplimiento de normas, autonomía y perseverancia no constituyen aspectos secundarios del proceso educativo, sino necesidades que pueden ser atendidas pedagógicamente desde edades tempranas.

Medina et al. (2024), desde una revisión teórica, sostuvieron que la educación emocional favorece la regulación de las emociones, la convivencia escolar y el rendimiento académico. Los resultados obtenidos ofrecen un escenario concreto desde el cual interpretar ese planteamiento. La dimensión cognitiva presenta 74 % de niños en inicio y proceso, la socioemocional alcanza 80 % y la conductual 88 %. No corresponde afirmar, a partir de estas cifras, que las dificultades emocionales hayan causado los bajos niveles cognitivos, porque el diagnóstico realizado no demuestra causalidad. Sin embargo, sí permite advertir la coexistencia de necesidades cognitivas, socioemocionales y conductuales en un mismo grupo de niños. El planteamiento de Medina et al. ayuda entonces a comprender por qué una propuesta educativa dirigida a las emociones puede incorporar actividades destinadas a favorecer la disposición para aprender, la convivencia, la participación y la regulación de la conducta.

Cavioni et al. (2025) aportan otro elemento de comparación al haber identificado efectos sostenidos de un programa socioemocional sobre comprensión emocional,

conducta prosocial y competencias sociales, junto con una reducción de problemas conductuales. Este resultado adquiere importancia frente a la dimensión conductual de La Culluna, donde 23 de los 26 niños permanecieron entre inicio y proceso y ninguno alcanzó logro destacado. También resulta pertinente frente al componente socioemocional, en el cual tampoco se registraron niños en logro destacado. La experiencia examinada por Cavioni et al. muestra que las actividades estructuradas, la participación docente y las experiencias pedagógicas orientadas a las emociones pueden constituir componentes relevantes de una propuesta. En consecuencia, las 12 sesiones planteadas en esta investigación encuentran sustento en experiencias previas que han trabajado de manera organizada las competencias emocionales en educación inicial.

En el ámbito nacional, los resultados pueden contrastarse inicialmente con Cristóbal (2024), quien estudió comunicación asertiva y autorregulación emocional en niños de cinco años y concluyó que el desarrollo emocional favorecía habilidades comunicativas necesarias para el desenvolvimiento educativo. Aunque los participantes de aquella investigación tenían cinco años y los de La Culluna cuatro, sus hallazgos permiten interpretar algunas dificultades encontradas en la dimensión socioemocional. En esta última, 12 niños se ubicaron en inicio y 9 en proceso, mientras solamente 5 alcanzaron el logro esperado. Las dificultades para expresar emociones e interactuar durante las actividades adquieren así especial importancia, porque la comunicación de lo que el niño siente y la regulación de sus respuestas forman parte de su participación cotidiana en el aula. La diferencia de edad y de diseño obliga a evitar una equivalencia automática entre ambos estudios, pero el antecedente proporciona evidencia útil para justificar el trabajo temprano de estas capacidades.

Toledo (2024), al estudiar inteligencia emocional y logro de aprendizaje en niños de cinco años, encontró que los estudiantes con mayor desarrollo emocional presentaban mejores niveles de logro académico. Los datos de La Culluna muestran que únicamente 5 niños (19 %) alcanzaron logro esperado y 2 (8 %) logro destacado en la dimensión cognitiva, mientras que 19 permanecieron en inicio o proceso. En el componente socioemocional, solo 5 alcanzaron logro esperado y ninguno llegó a logro destacado. La comparación muestra que el problema diagnosticado no está circunscrito

a la adquisición de conocimientos, puesto que también aparecen dificultades en los recursos socioemocionales que acompañan la experiencia educativa. El aporte de Toledo fortalece, por ello, la decisión de plantear una propuesta que no atienda el aprendizaje únicamente mediante ejercicios cognitivos, sino también mediante experiencias de educación emocional.

Jaramillo (2024) estudió inteligencia emocional y creatividad en niños de cuatro años, circunstancia especialmente valiosa porque coincide con la edad de los participantes de esta investigación. Sus resultados mostraron que el desarrollo emocional tiene importancia para procesos cognitivos vinculados con la creatividad. En La Culluna, el 74 % de los participantes se ubicó entre inicio y proceso en la dimensión cognitiva, evidenciándose necesidades en actividades de identificación, comprensión, seguimiento de instrucciones, clasificación y solución de situaciones sencillas. Aunque creatividad y aprendizaje cognitivo no constituyen variables equivalentes, ambos estudios permiten reconocer que el funcionamiento cognitivo infantil no debe examinarse como un proceso aislado de las experiencias emocionales. La coincidencia en la edad de los participantes refuerza además la pertinencia de intervenir tempranamente mediante actividades ajustadas al desarrollo de los niños de cuatro años.

Sandoval (2024) resulta particularmente útil para valorar el componente metodológico de la propuesta, debido a que diseñó estrategias lúdicas destinadas a fortalecer la autorregulación emocional en educación inicial. Sus resultados mostraron mejoras en el desarrollo emocional y en la participación de los niños. En La Culluna, la dimensión conductual presentó la situación más crítica: 50 % en inicio, 38 % en proceso, 12 % en logro esperado y ausencia de logro destacado. Al mismo tiempo, la dimensión socioemocional concentró 80 % en inicio y proceso. Frente a este escenario, la utilización de juegos y actividades lúdicas en las 12 sesiones propuestas no constituye solamente una decisión didáctica, sino que encuentra respaldo en experiencias nacionales donde el juego ha sido empleado para trabajar autorregulación y participación. La comparación es particularmente coherente con la edad de los participantes, para quienes la experiencia lúdica constituye una vía natural de expresión, interacción y aprendizaje.

Lugo (2024), mediante investigación-acción con niños de cinco años, encontró mejoras en interacción social, regulación emocional y participación después de utilizar actividades pedagógicas innovadoras. Estos componentes coinciden con varias de las dificultades identificadas en La Culluna. El 80 % situado en los niveles inicio y proceso de la dimensión socioemocional evidencia la necesidad de fortalecer la participación, expresión emocional e interacción durante las actividades; asimismo, el 88 % concentrado en esos niveles en la dimensión conductual muestra dificultades vinculadas con el desempeño cotidiano. El antecedente de Lugo destaca además el papel del docente, aspecto fundamental para la propuesta diseñada, porque las actividades emocionales en niños de cuatro años requieren acompañamiento, modelamiento y generación de situaciones en las que el niño pueda expresar, reconocer y regular progresivamente sus emociones.

Malca de la Fuente (2023) permite ampliar la interpretación al destacar que el desarrollo socioemocional infantil se construye dentro del contexto social y cultural con participación de estudiantes, docentes y familias. Esta perspectiva resulta relevante para interpretar los resultados de La Culluna sin atribuir las dificultades exclusivamente al niño. Que 21 de 26 participantes permanezcan en inicio o proceso en la dimensión socioemocional indica una necesidad educativa que debe ser comprendida dentro del entorno en el que los niños conviven y aprenden. El antecedente advierte que la respuesta pedagógica no debería consistir simplemente en exigir al niño que controle sus emociones, sino en ofrecer ambientes seguros, acompañamiento docente y experiencias que faciliten la expresión emocional, la convivencia y la participación.

En el ámbito local, Durán (2025) encontró en estudiantes de Cajamarca que un mejor desarrollo de la inteligencia emocional se manifestaba junto con mayores habilidades sociales. Si bien su población estuvo constituida por estudiantes de quinto grado de primaria y, por tanto, presenta una diferencia etaria importante respecto de los niños de cuatro años de La Culluna, su aporte permite observar la continuidad que adquieren las competencias emocionales a lo largo de la escolaridad. En el diagnóstico realizado, 46 % de los niños se ubicó en inicio en la dimensión socioemocional y 34 % en proceso. La existencia temprana de dificultades en interacción, expresión emocional

y participación respalda la conveniencia de trabajar estas capacidades desde educación inicial y no esperar hasta grados posteriores para atenderlas.

Amaya (2023) constituye uno de los antecedentes locales más próximos a la investigación porque implementó en Cajamarca un programa destinado al desarrollo socioemocional de niños de educación inicial. Después de la intervención encontró mejoras en expresión emocional, interacción social y participación en actividades educativas. La comparación con La Culluna es especialmente significativa: en esta institución, 80 % de los niños requiere fortalecimiento en la dimensión socioemocional y 88 % en la conductual si se consideran conjuntamente los niveles inicio y proceso. Amaya proporciona, por tanto, un referente contextual próximo que respalda el diseño de una propuesta organizada para niños de educación inicial. No obstante, mientras aquella investigación ejecutó y evaluó su intervención, la presente investigación propone el programa a partir del diagnóstico realizado; esta diferencia debe mantenerse explícita para no atribuir a las 12 sesiones resultados que todavía no han sido comprobados mediante su aplicación.

Chilón (2024), también en Cajamarca, encontró que el desarrollo de la inteligencia emocional favorecía el aprendizaje cooperativo y la construcción conjunta de aprendizajes. Su población correspondió a estudiantes de Educación Básica Alternativa, por lo que sus características son distintas a las de los niños de La Culluna. Aun así, su aporte permite reconocer el valor educativo de las competencias emocionales para las actividades compartidas. En los niños evaluados, las dificultades socioemocionales y conductuales aparecen precisamente en aspectos necesarios para aprender con otros, como participación, interacción, cumplimiento de normas y continuidad en las actividades. Por ello, el programa propuesto incorpora experiencias grupales y lúdicas adaptadas a cuatro años, sin trasladar mecánicamente los resultados obtenidos por Chilón a una población infantil.

Los hallazgos también pueden comprenderse desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), según la cual el aprendizaje infantil se construye mediante la interacción con otras personas y la mediación del entorno. Desde esta perspectiva, que

19 de los 26 niños permanezcan en inicio o proceso en la dimensión cognitiva no debe interpretarse únicamente como una carencia individual. El desempeño observado representa un punto de desarrollo desde el cual la mediación docente puede proporcionar experiencias, lenguaje, orientaciones y apoyos para avanzar hacia desempeños progresivamente más complejos. Esta interpretación resulta compatible con la zona de desarrollo próximo desarrollada en el marco teórico: las dificultades identificadas constituyen referentes para determinar qué puede realizar el niño y qué puede alcanzar mediante acompañamiento pedagógico.

La dimensión socioemocional también puede explicarse desde la mediación social y simbólica propuesta por la perspectiva sociocultural. Los 21 niños ubicados en inicio o proceso necesitan oportunidades sistemáticas para interactuar, expresarse, participar y aprender dentro de experiencias compartidas. El juego adquiere aquí especial importancia. Vygotsky (1978), complementado en el marco teórico por Colliver y Veraksa (2021), permite comprenderlo como un espacio en el que el niño desarrolla autorregulación, imaginación e interacción social. Por ello, las actividades lúdicas previstas en el programa no deben entenderse como momentos recreativos separados del aprendizaje, sino como situaciones pedagógicas en las que los niños pueden practicar comportamientos emocionales y sociales mientras participan en experiencias educativas.

Los resultados de la dimensión conductual, donde 50 % se ubicó en inicio y 38 % en proceso, adquieren también significado desde esta teoría. Las conductas vinculadas con participación, cumplimiento de normas, autonomía y perseverancia se desarrollan progresivamente mediante experiencias compartidas y mediación adulta. Van der Veer (2020), citado en el marco teórico, destaca al docente como guía que facilita conocimientos, acompaña las interacciones y ofrece nuevos retos según los avances y dificultades de los niños. Por ello, el 88 % concentrado en los dos primeros niveles no debería traducirse en etiquetas sobre el comportamiento infantil, sino en la identificación de desempeños que necesitan mayores oportunidades de acompañamiento, práctica y orientación pedagógica.

Desde los planteamientos de Bisquerra (2003), los resultados adquieren una interpretación complementaria. La educación emocional constituye un proceso educativo continuo dirigido al desarrollo de competencias emocionales, entre ellas la conciencia y regulación emocional y las competencias sociales. En La Culluna, las necesidades encontradas en las dimensiones socioemocional y conductual justifican que el programa se organice precisamente alrededor de conciencia emocional, regulación emocional y habilidades socioemocionales. El propósito no consiste solamente en que el niño identifique si está alegre, triste, molesto o asustado, sino en avanzar progresivamente hacia la expresión de lo que siente, la espera de turnos, la solicitud de ayuda, la convivencia con sus compañeros y la continuidad frente a pequeñas dificultades.

Los conceptos desarrollados por López Cassà (2005) permiten profundizar esta interpretación, puesto que en la primera infancia las emociones forman parte del desarrollo integral y necesitan ser educadas. Los resultados muestran justamente que la intervención debe considerar las características propias de los cuatro años. No sería adecuado exigir una autorregulación equivalente a la de niños mayores, sino proporcionar experiencias progresivas mediante cuentos, canciones, dramatizaciones, dibujos, juegos y diálogos guiados. Esta orientación coincide con la conceptualización del programa desarrollada en el marco teórico, donde las actividades lúdicas, expresivas y cooperativas permiten transformar la educación emocional en experiencias pedagógicas observables.

El concepto de aprendizaje planteado por Schunk (2012) también ayuda a comprender los resultados, pues aprender supone modificaciones relativamente permanentes en la conducta o en la capacidad de actuar como producto de la experiencia. Bajo esta perspectiva, los datos obtenidos no deben reducirse al 74 % que requiere fortalecimiento cognitivo. El aprendizaje también se manifiesta en cómo el niño ejecuta las actividades, utiliza conocimientos, sigue indicaciones, persevera y actúa con progresiva autonomía. Esto permite comprender por qué la investigación examinó componentes cognitivos, socioemocionales y conductuales y por qué el diagnóstico muestra necesidades diferentes en cada uno de ellos.

Illeris (2018) amplía esta comprensión al concebir el aprendizaje mediante contenido, incentivo e interacción. Tal planteamiento resulta compatible con los resultados obtenidos, porque las dificultades no aparecen exclusivamente en el contenido cognitivo. La dimensión cognitiva presenta 74 % en inicio y proceso, pero el porcentaje aumenta a 80 % en el componente socioemocional y a 88 % en el conductual. Esto muestra la necesidad de una mirada integral del aprendizaje infantil en la cual aquello que el niño aprende, su disposición emocional para participar y su desempeño durante las actividades sean considerados conjuntamente, sin reducir el aprendizaje a la adquisición de contenidos.

Los conceptos utilizados para definir las tres dimensiones del aprendizaje también permiten interpretar las diferencias encontradas. La dimensión cognitiva comprende desempeños vinculados con identificación, comprensión, seguimiento de instrucciones, clasificación y solución de situaciones sencillas; la dimensión socioemocional considera manifestaciones vinculadas con interés, participación, interacción y expresión emocional; mientras que la dimensión conductual observa el desempeño del niño mediante cumplimiento de actividades, normas, perseverancia y autonomía. Los resultados muestran que las mayores necesidades se encuentran en esta última dimensión, seguida por la socioemocional. En consecuencia, la propuesta no debería concentrar sus 12 sesiones únicamente en enseñar nombres de emociones, sino ofrecer oportunidades para convertir esos aprendizajes emocionales en comportamientos observables durante las actividades escolares.

La comparación con los trece antecedentes revisados y la interpretación desde Vygotsky, Bisquerra, Schunk, Illeris y los demás aportes conceptuales permiten comprender que el diagnóstico realizado en La Culluna presenta necesidades que abarcan simultáneamente los componentes cognitivo, socioemocional y conductual del aprendizaje. Los antecedentes internacionales muestran experiencias de intervención y resultados obtenidos en otros contextos; los nacionales permiten contrastar hallazgos producidos en educación inicial peruana y ámbitos próximos; y los locales aportan evidencia procedente de Cajamarca. La teoría sociocultural explica la importancia de la mediación, el juego y la interacción; la educación emocional aporta las competencias que

orientan el contenido de la propuesta; y las concepciones contemporáneas del aprendizaje permiten comprender que aprender supone conocimientos, emociones, participación y desempeño. Por ello, el diagnóstico sustenta el diseño del programa de 12 sesiones como respuesta pedagógica a las necesidades identificadas, pero sus posibles efectos deberán comprobarse mediante una aplicación y evaluación posterior, evitando atribuir al programa resultados que el diseño de esta investigación todavía no ha demostrado.

CAPITULO V PROGRAMA DE INTERVENCION

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA I.E.I. N.º 352 LA CULLUNA

Objetivo del programa

Fortalecer el aprendizaje en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual en los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 352 La Culluna, a través de la implementación de un programa de educación emocional estructurado en actividades lúdicas orientadas al desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades socioemocionales, en respuesta a las deficiencias identificadas en el diagnóstico.

Actividades del programa

El programa se desarrollará mediante 12 sesiones estructuradas, organizadas en tres dimensiones de la educación emocional: conciencia emocional, regulación emocional y habilidades socioemocionales. Sin embargo, cada una de estas dimensiones ha sido diseñada con la finalidad de impactar directamente en el aprendizaje cognitivo, socioemocional y conductual de los niños.

En ese sentido, las actividades no solo buscan que el niño reconozca y gestione sus emociones, sino que dichas habilidades se traduzcan en una mejora concreta en su atención, comprensión, participación y comportamiento en el aula.

La primera dimensión, conciencia emocional, comprende actividades como cuentos, identificación de emociones en imágenes, dramatizaciones y juegos de expresión. Estas actividades permiten que el niño reconozca cómo se siente, lo cual influye directamente en el aprendizaje cognitivo, ya que mejora su atención y comprensión durante las actividades educativas.

La segunda dimensión, regulación emocional, incluye ejercicios de respiración, juegos de espera de turnos, resolución de conflictos y control de impulsos. Estas

actividades impactan principalmente en la dimensión conductual del aprendizaje, debido a que ayudan al niño a mantenerse en la tarea, respetar normas y perseverar en las actividades propuestas.

La tercera dimensión, habilidades socioemocionales, está orientada a juegos cooperativos, trabajo en grupo, interacción con compañeros y cumplimiento de normas. Estas actividades fortalecen la dimensión socioemocional del aprendizaje, promoviendo la participación, la motivación y la convivencia en el aula.

De esta manera, el programa establece una relación directa entre la educación emocional y el aprendizaje, ya que cada actividad ha sido diseñada para responder a las dificultades identificadas en el diagnóstico, donde se evidenció bajo nivel en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual.

Dimensión del programa	Actividades/sesiones	Impacto en el aprendizaje
Conciencia emocional	Cuentos, láminas, dramatización	Mejora atención y comprensión (cognitivo)
Regulación emocional	Respiración, control de impulsos, turnos	Mejora conducta y perseverancia (conductual)
Habilidades socioemocionales	Juegos cooperativos, normas	Mejora interacción y participación (socioemocional)

Las actividades se desarrollarán concretamente en sesiones, se detalla a continuación

Dimensión	Sesión	Ítem	Actividad específica
Conciencia emocional	1	Identifica cómo se siente	Juego “¿Cómo me siento hoy?”: el niño elige una emoción y la expresa.
	2	Dice si está feliz, triste o enojado	Cuento interactivo donde identifica y verbaliza emociones.
	3	Señala cómo se siente un compañero	Dinámica de observación de gestos y reconocimiento emocional.
	4	Identifica emociones en láminas o cuentos	Clasificación de imágenes según emociones.
Regulación emocional	5	Se calma cuando algo no le sale	Técnica de respiración y relajación guiada.
	6	Espera su turno en juegos	Juego grupal con turnos para fomentar autocontrol.
	7	Expresa enojo sin golpear	Dramatización de situaciones de enojo con soluciones adecuadas.
	8	Pide ayuda cuando no puede	Actividad guiada donde solicita ayuda al docente.
	9	Juega con otros niños	Juego cooperativo en grupo.

Habilidades socioemocionales	10	Comparte juguetes o útiles	Dinámica de uso compartido de materiales.
	11	Sigue reglas del aula	Juego con normas básicas del aula.
	12	Participa en trabajos grupales	Actividad grupal (collage o dibujo colectivo).

La tabla presentada sintetiza las actividades del programa de educación emocional, las cuales han sido diseñadas directamente a partir de los ítems establecidos en la matriz de operacionalización de la variable. En ese sentido, cada sesión responde a un comportamiento observable, lo que permite garantizar coherencia entre la planificación, la ejecución y la evaluación del programa, así como su contribución al desarrollo del aprendizaje en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual.

Cronograma

Se alcanza un modelo de cronograma, este contiene lo siguiente:

<u>Mes (2026)</u>	<u>Sesión</u>	<u>Dimensión</u>	<u>Actividad</u>	<u>Responsable</u>
Junio	1	Conciencia emocional	Identifica cómo se siente	Docente
	2	Conciencia emocional	Expresa emociones básicas	
Julio	3	Conciencia emocional	Reconoce emociones en otros	
	4	Conciencia emocional	Identifica emociones en imágenes	
Agosto	5	Regulación emocional	Control de frustración	
	6	Regulación emocional	Respetar turnos	
Septiembre	7	Regulación emocional	Expresa enojo sin agresividad	
	8	Regulación emocional	Solicita ayuda	
Octubre	9	Habilidades socioemocionales	Interacción social	
	10	Habilidades socioemocionales	Comparte materiales	
Noviembre	11	Habilidades socioemocionales	Respetar normas	
	12	Habilidades socioemocionales	Trabajo grupal	

Desarrollo de las sesiones

Sesión N.º 01

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje (PA)
Nombre de la sesión	¿cómo me siento hoy?
Tema DCN	Reconocimiento de las emociones propias

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Construye su identidad.

Capacidad

Reconoce y expresa sus emociones.

Desempeño esperado

El niño identifica cómo se siente utilizando palabras, expresiones faciales y gestos.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	La docente recibe a los niños con música alegre y presenta una caja sorpresa con caritas felices, tristes, enojadas y asustadas.	10 min	Caja sorpresa, tarjetas de emociones	Participa espontáneamente	Lista de cotejo
Inicio	Conversan sobre cómo llegaron al aula. Se pregunta: ¿cómo te sientes hoy? ¿qué pasó antes de venir?		Tarjetas	Expresa emociones básicas	Lista de cotejo

	¿todos sentimos igual?				
Desarrollo	Juego "¿cómo me siento hoy?". Cada niño toma una tarjeta y representa la emoción mediante gestos frente al grupo. Luego explica cuándo se siente así. Finalmente dibuja la emoción que experimenta ese día.	25 min	Espejos, hojas, colores	Identifica cómo se siente	Lista de cotejo
Cierre	Se conversa sobre la importancia de reconocer nuestras emociones. Cada niño coloca su dibujo en el mural "así nos sentimos hoy".	10 min	Mural	Reflexiona sobre sus emociones	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

Preguntas

¿qué emoción reconociste hoy?

¿fue fácil decir cómo te sentías?

¿qué aprendiste?

V. Evaluación de la sesión

Se verificará si los niños lograron reconocer y expresar verbalmente la emoción predominante durante la Actividad.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016). *Programa curricular de educación inicial*.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*.

VII. Anexos

Tarjetas de emociones.

Lista de cotejo.

Mural de emociones.

Sesión N.º 02

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Mis emociones tienen nombre
Tema DCN	Expresión de emociones básicas

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Construye su identidad.

Capacidad

Expresa emociones mediante el lenguaje oral.

Desempeño

Reconoce si está feliz, triste o enojado.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	Presentación del cuento "el monstruo de colores" mediante imágenes grandes.	10 min	Cuento ilustrado	Muestra interés	Lista de cotejo

Inicio	Se dialoga sobre los personajes del cuento. ¿cómo creen que se siente? ¿por qué?		Láminas	Responde preguntas	Lista de cotejo
Desarrollo	Cada niño identifica las emociones del personaje y luego expresa cuándo él también ha sentido alegría, tristeza o enojo. Finalmente colorea una emoción y la comparte con sus compañeros.	25 min	Cuento, fichas, colores	Dice si está feliz, triste o enojado	Lista de cotejo
Cierre	Canción de las emociones y despedida nombrando una emoción positiva.	10 min	Parlante	Expresa emociones verbalmente	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

¿qué emoción aprendiste hoy?

¿cuál fue tu favorita?

¿cómo puedes decir cuando estás triste?

V. Evaluación de la sesión

Se verificará la capacidad para verbalizar emociones básicas.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016).

Bisquerra (2009).

VII. Anexos

Cuento.

Láminas.

Lista de cotejo.

Sesión N.º 03

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Descubro cómo se sienten mis amigos
Tema DCN	Reconocimiento de emociones en los demás

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Convive y participa democráticamente.

Capacidad

Reconoce emociones en otras personas.

Desempeño

Identifica cómo se siente un compañero observando sus gestos.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	Juego frente al espejo haciendo diferentes gestos.	10 min	Espejos	Observa atentamente	Lista de cotejo
Inicio	Preguntas sobre cómo cambia la cara cuando estamos felices, tristes o molestos.		Espejos	Participa	Lista de cotejo
Desarrollo	Juego "adivina la emoción". Los niños representan emociones y sus compañeros intentan reconocerlas. Luego trabajan por parejas identificando las expresiones faciales del compañero.	25 min	Tarjetas, espejos	Señala cómo se siente un compañero	Lista de cotejo

Cierre	Conversan sobre la importancia de ayudar cuando un amigo está triste.	10 min	Láminas	Reconoce emociones ajenas	Lista de cotejo
--------	---	--------	---------	---------------------------	-----------------

IV. Evaluación y metacognición

¿cómo supiste que tu compañero estaba feliz?

¿qué puedes hacer si un amigo está triste?

V. Evaluación de la sesión

Se evaluará el reconocimiento de emociones mediante expresiones faciales y corporales.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016).

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*.

VII. Anexos

Tarjetas.

Espejos.

Lista de cotejo.

Sesión N.º 04

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Las emociones en los cuentos
Tema DCN	Identificación de emociones mediante imágenes

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Construye su identidad.

Capacidad

Reconoce emociones utilizando imágenes y relatos.

Desempeño

Identifica emociones presentes en cuentos e ilustraciones.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	Presentación de láminas con personajes infantiles expresando distintas emociones.	10 min	Láminas	Observa con interés	Lista de cotejo
Inicio	Conversan sobre qué creen que sienten los personajes y por qué.		Láminas	Formula respuestas	Lista de cotejo
Desarrollo	Los niños clasifican imágenes según la emoción representada (alegría, tristeza, enojo y miedo). Luego escuchan un cuento corto y levantan la tarjeta de la emoción que experimenta el personaje en cada momento. Finalmente elaboran un collage de emociones.	25 min	Cuento, tarjetas, goma, cartulina	Identifica emociones en láminas o cuentos	Lista de cotejo
Cierre	Se realiza una rueda de diálogo para comentar cuál emoción apareció con mayor frecuencia y cómo podemos ayudar a quienes la experimentan.	10 min	Mural	Reconoce emociones en diferentes situaciones	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

¿qué emoción encontraste más veces?

¿qué aprendiste de los personajes?

¿cómo puedes reconocer las emociones de otras personas?

V. Evaluación de la sesión

Se comprobará que los niños identifiquen correctamente las emociones representadas en cuentos e imágenes y las relacionen con situaciones cotidianas.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación inicial*.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*.

VII. Anexos

Láminas de emociones.

Tarjetas ilustradas.

Cuento infantil.

Lista de cotejo.

Sesión N.º 05

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje (PA)
Nombre de la sesión	Respiro y me tranquilizo
Tema DCN	Estrategias para controlar la frustración

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Construye su identidad.

Capacidad

Autorregula sus emociones.

Desempeño esperado

Utiliza estrategias sencillas para tranquilizarse cuando algo no resulta como esperaba.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	La docente presenta un globo y pregunta qué sucede cuando se llena demasiado de aire. Relaciona el globo con las emociones cuando nos enojamos.	10 min	Globo, imágenes	Interviene mediante palabras, gestos o acciones durante las actividades propuestas.	Lista de cotejo
Inicio	Se dialoga sobre situaciones que generan frustración: cuando una torre se cae, cuando un juguete no funciona o cuando no se gana un juego.		Láminas	Expresa experiencias personales	Lista de cotejo
Desarrollo	La docente enseña la técnica "respiro como una flor y soplo como una vela" . Los niños practican respiraciones profundas, realizan ejercicios de relajación con música suave y luego intentan nuevamente una Actividad que inicialmente les resultó difícil	25 min	Música relajante, flores de papel, velas de cartón, bloques	Se calma cuando algo no le sale	Lista de cotejo

	(rompecabezas sencillo o construcción con bloques).				
Cierre	Los niños comentan cómo se sintieron antes y después de respirar profundamente. Elaboran el compromiso: "cuando me enoje, primero respiraré".	10 min	Cartel de compromisos	Utiliza la respiración para tranquilizarse	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

¿qué hiciste para sentirte mejor?

¿te ayudó respirar?

¿cuándo volverás a usar esta técnica?

V. Evaluación de la sesión

Se observará si el niño emplea la respiración guiada para disminuir la frustración durante las Actividades.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016). *Programa curricular de educación inicial*.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*.

VII. Anexos

Lista de cotejo.

Tarjetas de respiración.

Láminas.

Sesión N.º 06

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
-------	-------------

Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Aprendo a esperar mi turno
Tema DCN	Desarrollo del autocontrol

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Convive y participa democráticamente.

Capacidad

Regula su comportamiento durante la interacción con otros.

Desempeño esperado

Respetar turnos durante juegos grupales.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	Canción "mi turno llegará".	10 min	Parlante	Participa con entusiasmo	Lista de cotejo
Inicio	Se conversa sobre la importancia de esperar el turno en casa y en el colegio.		Imágenes	Responde preguntas	Lista de cotejo
Desarrollo	Juego cooperativo "la ruleta de colores". Cada niño espera la señal para participar. Posteriormente realizan carreras de relevos donde todos deben esperar pacientemente su turno. Al finalizar dialogan sobre cómo se sintieron mientras esperaban.	25 min	Ruleta, conos, cintas de colores	Espera su turno en juegos	Lista de cotejo
Cierre	Cada estudiante recibe una estrella por demostrar	10 min	Estrellas adhesivas	Respetar turnos sin dificultad	Lista de cotejo

	paciencia y autocontrol durante el juego.				
--	---	--	--	--	--

IV. Evaluación y metacognición

¿fue difícil esperar?

¿cómo te sentiste mientras esperabas?

¿por qué es importante respetar el turno?

V. Evaluación de la sesión

Se verificará la capacidad del niño para controlar impulsos y respetar el turno de participación.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016).

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*.

VII. Anexos

Ruleta.

Estrellas.

Lista de cotejo.

Sesión N.º 07

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Puedo expresar mi enojo sin lastimar
Tema DCN	Manejo adecuado del enojo

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Construye su identidad.

Capacidad

Expresa emociones de manera adecuada.

Desempeño esperado

Comunica su enojo utilizando palabras y conductas respetuosas.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	Presentación del títere "Tomás está muy molesto".	10 min	Títeres	Observa atentamente	Lista de cotejo
Inicio	Conversación sobre situaciones que producen enojo.		Títeres	Expresa ideas	Lista de cotejo
Desarrollo	Dramatización de conflictos cotidianos (quitar un juguete, perder un juego, esperar un turno). Los niños proponen soluciones diciendo frases como: "estoy molesto", "no me gusta", "¿podemos conversar?". Practican estas expresiones mediante juegos de roles.	25 min	Títeres, tarjetas de diálogo	Expresa enojo sin golpear	Lista de cotejo
Cierre	Elaboran el mural "palabras que ayudan cuando estoy enojado".	10 min	Cartulina, plumones	Utiliza expresiones respetuosas	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

¿qué puedes decir cuando estás molesto?

¿es mejor hablar o pegar?

¿qué aprendiste hoy?

V. Evaluación de la sesión

Se evaluará si el niño expresa el enojo mediante el diálogo y evita conductas agresivas.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016).

Bisquerra, R (2009).

Goleman, D (1996).

VII. Anexos

Títeres.

Tarjetas.

Lista de cotejo.

Sesión N.º 08

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Pedir ayuda también es ser valiente
Tema DCN	Búsqueda de apoyo ante las dificultades

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Convive y participa democráticamente.

Capacidad

Busca apoyo cuando enfrenta dificultades.

Desempeño esperado

Solicita ayuda de manera respetuosa cuando no puede resolver una situación.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	La docente presenta una mochila con cierre difícil de abrir y pregunta quién podría ayudar.	10 min	Mochila, objetos	Participa	Lista de cotejo
Inicio	Se conversa sobre ocasiones en las que necesitamos ayuda en casa o en la escuela.		Láminas	Expresa experiencias	Lista de cotejo
Desarrollo	Circuito de pequeños desafíos (armar un rompecabezas, abrir un envase, alcanzar un objeto, ordenar figuras). Cuando el niño encuentra una dificultad, practica frases como: "¿me ayudas, por favor?", "no puedo solo", "¿puedes enseñarme?". Después se realiza una dinámica cooperativa en parejas donde alternan los roles de quien solicita y quien brinda ayuda.	25 min	Rompecabezas, bloques, envases, tarjetas con frases	Pide ayuda cuando no puede	Lista de cotejo
Cierre	Los niños forman un círculo y completan la frase: "hoy aprendí que pedir ayuda...".	10 min	Cartulina, témperas o adhesivos	Solicita ayuda con confianza y respeto	Lista de cotejo

	Finalmente colocan una huella en el mural "juntos aprendemos mejor".				
--	--	--	--	--	--

IV. Evaluación y metacognición

¿qué hiciste cuando no pudiste realizar una Actividad?

¿cómo te sentiste cuando alguien te ayudó?

¿a quién puedes pedir ayuda en la escuela?

V. Evaluación de la sesión

Se comprobará si el niño reconoce sus dificultades y solicita ayuda de manera espontánea y respetuosa, fortaleciendo su autorregulación emocional y la confianza en los demás.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación inicial*.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*.

VII. Anexos

Lista de cotejo.

Tarjetas con expresiones para pedir ayuda.

Rompecabezas y material manipulativo.

Mural "juntos aprendemos mejor".

Sesión N.º 09

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental

Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje (PA)
Nombre de la sesión	Jugamos juntos y aprendemos mejor
Tema DCN	Interacción y cooperación con los compañeros

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

Capacidad

Interactúa respetuosamente con sus compañeros.

Desempeño esperado

Participa en juegos cooperativos respetando a los demás y disfrutando del trabajo en equipo.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	La docente presenta una pelota y pregunta: "¿podríamos jugar solos con esta pelota o es más divertido con amigos?"	10 min	Pelota, música	Participa espontáneamente	Lista de cotejo
Inicio	Se recuperan experiencias sobre juegos realizados con amigos y se dialoga acerca de la importancia de compartir y colaborar.		Imágenes	Expresa experiencias	Lista de cotejo
Desarrollo	Se desarrolla el juego cooperativo " la pelota Viajera ", donde todos deben participar para	25 min	Pelotas, bloques de construcción	Juega con otros niños	Lista de cotejo

	trasladar una pelota sin dejarla caer. Luego realizan el juego "construimos juntos" , formando equipos para elaborar una torre con bloques. Finalmente dialogan sobre cómo se sintieron trabajando en grupo.				
Cierre	Cada niño expresa qué compañero lo ayudó durante el juego y le agradece mediante un aplauso grupal.	10 min	Carteles	Coopera con sus compañeros	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

¿te gustó jugar con tus amigos?

¿qué hicieron para trabajar juntos?

¿cómo te sentiste ayudando a los demás?

V. Evaluación de la sesión

Se observará si el niño Interviene mediante palabras, gestos o acciones durante las actividades propuestas. en juegos cooperativos, comparte responsabilidades y mantiene una interacción respetuosa.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016). *Programa curricular de educación inicial*.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*.

VII. Anexos

Lista de cotejo.

Fichas de observación.

Material para juegos cooperativos.

Sesión N.º 10

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Compartir nos hace felices
Tema DCN	Solidaridad y cooperación

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Convive y participa democráticamente.

Capacidad

Comparte materiales y coopera con sus compañeros.

Desempeño esperado

Comparte juguetes y útiles escolares durante las Actividades grupales.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	Presentación del cuento " la caja mágica de los amigos ".	10 min	Cuento	Escucha atentamente	Lista de cotejo
Inicio	Se conversa sobre situaciones donde compartir ayuda a todos a disfrutar más de las Actividades.		Láminas	Participa	Lista de cotejo

Desarrollo	Los niños trabajan por parejas utilizando un solo paquete de colores y materiales compartidos para elaborar un dibujo. Luego participan en la dinámica " el juguete Viajero ", donde intercambian juguetes durante un tiempo determinado. Al finalizar expresan cómo se sintieron al compartir.	25 min	Colores, hojas, juguetes	Comparte juguetes o útiles	Lista de cotejo
Cierre	Cada estudiante menciona una forma de compartir en casa y otra en la escuela.	10 min	Carteles	Comparte espontáneamente	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

¿qué compartiste hoy?

¿cómo se sintió tu compañero?

¿te gustó compartir?

V. Evaluación de la sesión

Se verificará la disposición del niño para compartir materiales y colaborar durante las Actividades grupales.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016).

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*.

VII. Anexos

Lista de cotejo.

Materiales compartidos.

Cuento.

Sesión N.º 11

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Las reglas nos ayudan a convivir
Tema DCN	Respeto por las normas de convivencia

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Convive y participa democráticamente.

Capacidad

Respetar normas y acuerdos del aula.

Desempeño esperado

Cumple las reglas establecidas durante las Actividades del aula.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	La docente presenta un semáforo elaborado con cartulina y pregunta qué significa cada color.	10 min	Semáforo didáctico	Participa	Lista de cotejo
Inicio	Se recuerdan las normas del aula mediante imágenes y canciones.		Carteles	Identifica normas	Lista de cotejo

Desarrollo	Se realiza el juego "el semáforo del aula" . Los niños deben actuar según el color mostrado por la docente. Después participan en un circuito de estaciones donde deben respetar reglas sencillas (esperar, ordenar materiales, caminar en fila, escuchar instrucciones). Finalmente elaboran entre todos, el mural "nuestras reglas para convivir felices" .	25 min	Semáforo, cartulinas, tarjetas	Sigue reglas del aula	Lista de cotejo
Cierre	Cada niño elige una norma que promete cumplir durante la semana.	10 min	Mural	Cumple acuerdos del aula	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

¿qué regla fue la más importante?

¿por qué debemos respetar las normas?

¿qué pasaría si nadie las cumpliera?

V. Evaluación de la sesión

Se observará el cumplimiento de normas durante las Actividades y la capacidad para comprender su importancia.

VI. Bibliografía

Ministerio de educación del Perú (2016).

Bisquerra, R. (2009).

VII. Anexos

Semáforo.

Carteles.

Lista de cotejo.

Sesión N.º 12

Actividad de aprendizaje

I. Datos informativos

Datos	Información
Área	Personal social
Ciclo	II
Grado	4 años
Tiempo	45 minutos
Tema transversal	Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
Unidad didáctica	Proyecto de aprendizaje
Nombre de la sesión	Creamos juntos una gran obra
Tema DCN	Trabajo colaborativo y participación grupal

II. Aprendizaje esperado

Competencia

Convive y participa democráticamente.

Capacidad

Se integra y realiza las acciones indicadas durante las actividades desarrolladas en el aula. grupales respetando los aportes de los demás.

Desempeño esperado

Colabora activamente en la elaboración de un trabajo grupal.

III. Secuencia didáctica

Procesos pedagógicos	Estrategias / Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
Motivación	La docente presenta una cartulina en blanco y pregunta: "¿podremos convertirla en una obra bonita si trabajamos juntos?"	10 min	Cartulina	Participa	Lista de cotejo
Inicio	Se conversa sobre experiencias donde el trabajo en equipo		Láminas	Expresa opiniones	Lista de cotejo

	permitió lograr mejores resultados.				
Desarrollo	Los niños forman pequeños grupos para elaborar un collage titulado "nuestra aula feliz" utilizando papeles de colores, figuras, dibujos y materiales reciclados. Cada integrante cumple una responsabilidad específica (recortar, pegar, colorear o decorar). Al finalizar cada grupo presenta su trabajo y explica cómo colaboraron entre todos.	25 min	Cartulinas, goma, tijeras de seguridad, revistas, colores, material reciclado	Participa en trabajos grupales	Lista de cotejo
Cierre	Se organiza una exposición de los collages y se entrega un diploma simbólico denominado "gran compañero y amigo" . Finalmente, los niños expresan qué fue lo que más disfrutaron del programa de educación emocional.	10 min	Diplomas, mural	Interviene mediante palabras, gestos o acciones durante las actividades propuestas. en Actividades grupales	Lista de cotejo

IV. Evaluación y metacognición

¿qué hiciste para ayudar a tu grupo?

¿qué aprendiste trabajando con tus compañeros?

¿cómo te sentiste al terminar el collage?

¿qué fue lo que más te gustó de las doce sesiones?

V. Evaluación de la sesión

Se evaluará la capacidad del niño para colaborar, respetar los aportes de sus compañeros y participar activamente en una Actividad colectiva, evidenciando el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales desarrolladas durante el programa.

VI. Bibliografía

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Ministerio de educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación inicial*. Lima: Minedu.

VII. Anexos

Lista de cotejo.

Rúbrica de observación.

Diplomas de participación.

Materiales para collage.

Registro fotográfico de las Actividades (opcional).

Presupuesto

El programa, desde luego acarrea algunos gastos significativos, se presenta un modelo de gastos.

Concepto	Detalle	Cantidad	Costo unitario (S/.)	Costo total (S/.)
Material impreso	Fichas, láminas emocionales	12 sesiones	5.00	60.00
Material didáctico	Cartulinas, colores, plumones	1 kit	90.00	90.00
Recursos lúdicos	Juegos, cuentos	1 kit	100.00	100.00
Material de apoyo	Hojas, lápices	26 niños	2.00	52.00
Evaluación	Fichas de evaluación	26 niños	2.00	52.00
Material complementario	Recursos para dinámicas	1 kit	80.00	80.00
TOTAL				434.00

Validación del programa

Tipo de validación

El programa será validado mediante validación por aplicación piloto, debido a que se busca comprobar la funcionalidad, claridad y pertinencia de las actividades en un contexto real.

Procedimiento de validación

La validación se desarrollará en tres etapas:

1. Aplicación piloto

Se ejecutarán algunas sesiones del programa en un grupo similar al de estudio, observando el comportamiento de los niños.

2. Evaluación del proceso

Se analizará:

Cumplimiento de metas

Desarrollo de actividades

Participación de los niños

3. Ajuste del programa

Se realizarán mejoras en:

Actividades

Tiempo

Estrategias

Criterios de validación

Criterio	Descripción
----------	-------------

Cumplimiento de metas	Si se logró el propósito de la sesión
Actividades ejecutadas	Si se realizaron todas las actividades
Actividades pendientes	Si quedaron actividades sin ejecutar
Participación	Nivel de involucramiento de los niños
Logro del objetivo	Impacto en el aprendizaje

Ficha de validación

Ítem	Sí	No	Observaciones
Se cumplieron los objetivos de la sesión	2	1	
Las actividades fueron adecuadas a la edad	2	1	
Los niños participaron activamente	2	1	
Las actividades se ejecutaron completamente	2	1	
Hubo dificultades en la ejecución	2	1	
Se evidenció mejora en el aprendizaje	2	1	
Se logró el objetivo propuesto	2	1	

El modelo de validación propuesto permite verificar la coherencia, pertinencia y aplicabilidad del programa de educación emocional en un contexto real. En ese sentido, la aplicación piloto constituye un mecanismo fundamental para identificar fortalezas y debilidades del programa, garantizando su ajuste antes de su implementación definitiva. Asimismo, los criterios de evaluación establecidos permiten determinar el grado de cumplimiento de los objetivos y su impacto en el aprendizaje de los niños.

CONCLUSIONES

1. La predominancia de niveles iniciales en las tres dimensiones del aprendizaje evidencia que las dificultades cognitivas, emocionales y conductuales se encuentran interrelacionadas, configurando un escenario donde el aprendizaje no se desarrolla de manera integral.
2. La presencia de limitaciones en la expresión emocional, la interacción y la autorregulación permite inferir que el desarrollo emocional insuficiente condiciona negativamente la participación y el desempeño del niño en las actividades educativas.
3. La articulación de teorías que integran lo cognitivo, emocional y social sustenta una propuesta coherente, lo que permite inferir que el aprendizaje infantil requiere enfoques educativos que superen modelos exclusivamente cognitivos.
4. La estructuración del programa en sesiones, cronograma, presupuesto y validación evidencia que una intervención organizada y evaluable responde de manera pertinente a las necesidades detectadas en el contexto educativo.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere al docente del aula, implementar estrategias de educación emocional integradas a las actividades pedagógicas para fortalecer el aprendizaje en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual.
2. Se recomienda a la dirección de la institución educativa, promover programas estructurados de educación emocional que respondan a las necesidades identificadas en los estudiantes.
3. Se sugiere a la UGEL, fomentar capacitaciones docentes orientadas al desarrollo de competencias emocionales en el aula.
4. Se recomienda a los futuros investigadores, aplicar y evaluar el programa propuesto en contextos reales para determinar su impacto en el aprendizaje infantil.

REFERENCIAS

- Babbie, E. (2016). *The practice of social research* (14th ed.). Cengage Learning.
<https://archive.org/details/practiceofsocial0000babb>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
<https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-competencias.pdf
- CASEL. (2026). *What is the CASEL framework?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cavioni, V., Conte, E., Cefai, C., & Ornaghi, V. (2025). Timmy's trip to planet Earth: The long-term effects of a social and emotional education program for preschool children. *Children*, 12(8), 985.
<https://doi.org/10.3390/children12080985>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
<https://archive.org/details/researchmethods0000cohe>
- Colliver, Y., & Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28.
<https://www.researchgate.net/publication/356826749>
- Conte, E., Cavioni, V., Ornaghi, V., et al. (2023). Supporting preschoolers' mental health and academic learning through the PROMEHS program. *Children*, 10(6), 1070.
<https://doi.org/10.3390/children10061070>
- Coolican, H. (2017). *Research methods and statistics in psychology* (7th ed.). Psychology Press.
<https://archive.org/details/researchmethodss0000cool>

- Corominas, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*.
<https://archive.org/details/brevediccionario00coro>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). Sage Publications.
<https://archive.org/details/surveyresearchme0000fowl>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS)*. Pearson.
<https://www.pearsonclinical.com/education/products/100000322/social-skills-improvement-system-ssis-rating-scales.html>
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Harper, D. (2025). Emotion. *Online Etymology Dictionary*.
<https://www.etymonline.com/word/emotion>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
https://www.academia.edu/42900203/Metodologia_de_la_investigacion_Hernandez_Sampieri
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood. *BMC Psychology*, 12, 761.
<https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning* (2nd ed.). Routledge.
<https://archive.org/details/contemporarytheo0000ille>
- Janus, M., & Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1–22.
<https://edi.offordcentre.com/wp-content/uploads/2019/01/JANUS-2007.pdf>
- Jaramillo Martel, M. (2024). *Inteligencia emocional y creatividad en niños de 4 años* [Tesis].
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/38030>

- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153–167.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Lugo, P. (2024). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños* [Tesis].
<https://alicia.concytec.gob.pe>
- Malca de la Fuente, V. A. (2023). *Desarrollo socioemocional en niños de cinco años* [Tesis].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/126149>
- Medina González, I. A., et al. (2024). La educación emocional y su importancia en el aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2).
<https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.326>
- Monje Álvarez, C. A. (2022). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*.
<https://repositoriousco.co>
- Ñaupas Paitán, H., et al. (2023). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Ediciones de la U.
<https://repositorio.upeu.edu.pe>
- Philosophica. (s. f.). Educación. *Enciclopedia filosófica online*.
<https://www.philosophica.info>
- Piaget, J. (1970). *Psychology of intelligence*.
<https://archive.org/details/psychologyofinte00piag>
- Sandoval Bances, V. (2024). *Estrategias lúdicas para autorregular emociones* [Tesis].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/154107>
- Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Mather, N. (2014). *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement*.
<https://www.wjscore.com>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
<https://archive.org/details/learningtheories0000schu>
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development. *English Language Teaching*, 3(4), 237–248.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081990.pdf>

Toledo Peña, M. B. (2024). *Inteligencia emocional y logro de aprendizaje* [Tesis].
<https://repositorio.une.edu.pe>

Van der Veer, R. (2020). Vygotsky's theory.
<https://elearning.univ-mila.dz>

Viniegra-Velázquez, L. (2021). Colonialismo y educación médica. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 78(4), 306–316.
<https://doi.org/10.24875/bmhim.20000234>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

ANEXOS

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

FICHA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE EN NIÑOS DE 4 AÑOS

Objetivo del instrumento

Evaluar el nivel de aprendizaje en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual en niños de 4 años, mediante la observación de actividades pedagógicas estructuradas.

Instrucciones

Estimado(a) docente:

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar el aprendizaje de los niños de 4 años a través de la observación directa de su desempeño durante actividades pedagógicas.

- Observe atentamente la conducta del niño durante la actividad.
- Marque con una (✓) el nivel que mejor describa su desempeño.
- No intervenga en la conducta del niño durante la observación.
- Registre los resultados de manera objetiva.

Escala de valoración

Nivel	Descripción
4	Logro destacado
3	Logro esperado
2	En proceso
1	Inicio

Dimensión cognitiva

Descripción	1	2	3	4
1. Identifica colores básicos en los objetos que se le presentan.	1	2	3	4
2. Reconoce el círculo, cuadrado y triángulo cuando se le presentan.	1	2	3	4

3. Realiza la acción solicitada mediante una instrucción dada por la docente.	1	2	3	4
4. Identifica las vocales presentadas mediante imágenes.	1	2	3	4
5. Agrupa objetos que presentan una característica común, como color, forma o tamaño.	1	2	3	4
6. Selecciona una alternativa para continuar o completar un juego cuando se presenta una dificultad.	1	2	3	4

Dimensión socioemocional

Descripción	1	2	3	4
7. Se incorpora a la actividad propuesta y realiza las acciones indicadas por la docente.	1	2	3	4
8. Permanece realizando la actividad mientras la docente desarrolla la consigna.	1	2	3	4
9. Inicia la actividad propuesta después de recibir la indicación de la docente.	1	2	3	4
10. Realiza actividades de aprendizaje junto con sus compañeros cuando se le solicita.	1	2	3	4
11. Expresa mediante palabras o gestos cómo se siente durante una actividad de aprendizaje.	1	2	3	4
12. Retoma la actividad después de encontrar una dificultad durante su realización.	1	2	3	4

Dimensión conductual

Descripción	1	2	3	4
13. Realiza la actividad indicada por la docente.	1	2	3	4
14. Interviene mediante palabras, gestos o acciones durante las actividades propuestas.	1	2	3	4

15. Cumple las reglas indicadas durante el desarrollo de las actividades.	1	2	3	4
16. Completa la actividad que inicia antes de pasar a otra actividad.	1	2	3	4
17. Realiza las actividades sin requerir ayuda permanente de la docente.	1	2	3	4
18. Utiliza durante el juego colores, formas, vocales u otros contenidos trabajados previamente en las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4

Baremación

Puntaje mínimo: 18 puntos

Puntaje máximo: 72 puntos

Niveles de aprendizaje

Nivel	Puntaje
Logro destacado	55 – 72
Logro esperado	37 – 54
En proceso	19 – 36
Inicio	18 o menos

También puedes analizar por dimensión:

- Cognitiva: 6 – 24 puntos
- Socioemocional: 6 – 24 puntos
- Conductual: 6 – 24 puntos

Se agradece su colaboración en la aplicación del presente instrumento, el cual permitirá obtener información relevante sobre el aprendizaje de los niños, contribuyendo al desarrollo de estrategias educativas que favorezcan su formación integral.